

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora inkluzivního vzdělávání v programu Začít spolu
Support of inclusive education in Step by Step programme

Bc. Kristina Dimelisová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph. D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Podpora inkluzivního vzdělávání v programu Začít spolu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 11. 4. 2019

Velice děkuji PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za vstřícnost, trpělivost a věcné připomínky při odborném vedení diplomové práce a její neustálou podporu. Rovněž bych chtěla vyjádřit své poděkování všem respondentům, kteří byli ochotni se zúčastnit výzkumu v praktické části a pomohli mi získat potřebné informace.

ABSTRAKT

Diplomová práce se detailně věnuje inkluzivnímu vzdělávání v programu Začít spolu, konkrétně se záměrem zjistit, jaké prostředky a opatření program Začít spolu využívá na podporu inkluzivního vzdělávání. Teoretická východiska jsou zaměřena na vymezení klíčových znaků inkluzivního vzdělávání, popis vývoje v zahraničí i v České republice a na ilustraci finského vzdělávacího systému jako dobrého příkladu z praxe. Dále se práce zabývá stručnou charakteristikou programu Začít spolu a porovnáním jeho hlavních zásad s inkluzivními principy. Pro hlubší vhled do inkluzivního vzdělávání je velká část práce věnována analýze hlavních aspektů současné legislativy na podporu inkluzivního vzdělávání, jejíž součástí je vyhodnocení podpůrných opatření na základě odborné literatury. V souvislosti s tím se stala podpůrná opatření předmětem zájmu výzkumné části. Z tohoto důvodu bylo v praktické části realizováno výzkumné šetření s cílem zmapovat systém podpůrných opatření na vybrané základní škole s programem Začít spolu a stanovit určitá doporučení pro zavedení funkčního inkluzivního vzdělávání pro ostatní školy. Pro toto výzkumné šetření byly zvoleny polo-strukturované rozhovory a případové studie žáků jako konkrétní příklady úspěšného inkluzivního vzdělávání. Data zjištěná v rámci výzkumu prokázala, že poskytování podpůrných opatření na vybrané základní škole s programem Začít spolu je v souladu s opatřeními v aktuálním znění vyhlášky č. 27/2016 Sb. a škola zajišťuje širokou škálu prostředků, jak systematicky a účinně poskytovat podpůrná opatření a podporovat inkluzivní vzdělávání: od vzdělávacích kurzů, asistentské podpory, metodického vedení, poradenských služeb, individuálního přístupu, až po výběr vhodných inkluzivních pedagogů. V obou částech diplomové práce bylo zjištěno, že pojetí programu Začít spolu napomáhá k inkluzivnímu vzdělávání a zajišťuje různorodá opatření na jeho podporu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluzivní vzdělávání, legislativa, pedagog, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávací program Začít spolu

ABSTRACT

The diploma thesis deals in detail with inclusive education in the Step by Step programme, especially with the intention to find out what means and arrangements the Step by Step programme uses to promote inclusive education. The theoretical background is focused on defining the key features of inclusive education, describing developments abroad and in the Czech Republic and showing the Finish education system as a good example of practice. Furthermore, the thesis deals with the brief characteristics of the Step by Step programme and compares its main principles with inclusive principles. For a deeper insight into inclusive education much of the work is devoted to analyse the main aspects of current legislation to support inclusive education, which includes evaluation of support arrangements based on literature. In connection with this, the support arrangements became the focus of the research section. For this reason a research was conducted in the practical part with the aim of mapping a system of support arrangements at a selected primary school with the Step by Step programme and to set out some recommendations for introducing functional inclusive education to other schools. For this research, semi-structured interviews and student case studies were chosen as concrete examples of successful inclusive education. The data found during the research proved that the provision of support arrangements at the selected primary school with the Step by Step programme is in line with measures of the current wording of Decree No. 27/2016 Coll. and the school provides a wide range of resources to provide support arrangements systematically and effectively, thereby promoting inclusive education: from educational courses, assistant support, methodical guidance, counselling services to the choice of suitable inclusive teachers. In both parts of the thesis it was found that the concept of the Step by Step programme helps inclusive education and ensures various arrangements to support it.

KEYWORDS

Inclusive education, legislation, teacher, pupil with special education needs, Step by Step programme

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Inkluze v edukačním prostředí	10
1.1 Inkluze versus integrace	10
1.2 Vymezení termínu inkluzivní vzdělávání	11
1.2.1 Principy inkluzivního vzdělávání	13
1.2.2 Profil inkluzivního pedagoga	16
1.3 Vývoj inkluzivního vzdělávání	19
1.3.1 Historie a současný stav inkluzivního vzdělávání v ČR	20
1.4 Inkluzivní vzdělávání jako celosvětový fenomén	23
1.4.1 Inkluzivní vzdělávání ve Finsku	23
2 Analýza hlavních aspektů současné legislativy zajišťující podporu inkluzivního vzdělávání	26
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	26
2.2 Podpůrná opatření	27
2.2.1 Podpůrná opatření 1. stupně	28
2.2.2 Podpůrná opatření 2. stupně	28
2.2.3 Podpůrná opatření 3. stupně	29
2.2.4 Podpůrná opatření 4. stupně	30
2.2.5 Podpůrná opatření 5. stupně	30
2.2.6 Vyhodnocení podpůrných opatření	31
2.3 Plán pedagogické podpory (PLPP)	32
2.4 Individuálně vzdělávací plán (IVP)	32
2.5 Asistent pedagoga	33

2.5.1	Náplň práce asistenta pedagoga.....	34
2.5.2	Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem	35
2.6	Systém poradenství ve školství.....	37
2.6.1	Školská poradenská zařízení (ŠPZ)	38
2.6.2	Školní poradenské pracoviště (ŠPP).....	39
3	Vzdělávací program Začít spolu.....	41
3.1	Charakteristika vzdělávacího programu Začít spolu.....	41
3.1.1	Principy vzdělávacího programu Začít spolu	42
3.2	Inkluzivní pojetí ve vzdělávacím programu Začít spolu	44
4	Závěr teoretické části.....	48
	Praktická část.....	51
5	Výzkumné šetření	51
5.1	Vymezení výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek	51
5.2	Metodologie výzkumného šetření.....	51
5.3	Průběh výzkumného šetření.....	52
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku	54
5.4.1	Charakteristika školy	54
5.4.2	Charakteristika třídy	55
5.4.3	Seznam respondentů	55
6	Interpretace výzkumu	56
6.1	Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 1	56
6.2	Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 2	61
6.2.1	Poskytování 1. stupně podpůrného opatření vzhledem k dílčí výzkumné otázce 2.1	62

6.2.2	Poskytování 2. stupně podpůrného opatření vzhledem k dílčí výzkumné otázce 2.2	67
6.2.3	Poskytování 3. stupně podpůrného opatření vzhledem k dílčí výzkumné otázce 2.3	73
7	Závěry výzkumu	79
	Závěr	81
	Seznam použitých zkratk	84
	Seznam použitých informačních zdrojů	85
	Seznam příloh	91

Úvod

Inkluzivní vzdělávání se postupně stává nedílnou součástí edukačně vyspělých zemí. Vzhledem k přijetí novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) a následně schválené vyhlášky č. 27/2016 Sb. se úsilí o prosazení inkluzivního vzdělávání objevilo i v českém prostředí. Byla to určitá snaha ukázat světu, že i my chceme zastávat hodnoty inkluzivního vzdělávání, které mohou naši společnost posunout dál. Naneštěstí, ze strachu z něčeho nového a z vědomí určitých rizik, se inkluze stala kontroverzním tématem, jak mezi pedagogickými odborníky, tak i laickou veřejností. Právě z tohoto důvodu se ve své diplomové práci zabývám tématem *Podpora inkluzivního vzdělávání v programu Začít spolu*. Domnívám se, že je podstatné poukázat na principy inkluzivního vzdělávání a jeho význam pro společnost. Z důvodu již zasetého a osvědčeného vzdělávacího programu Začít spolu, který již od 90. let v ČR vnáší inkluzivní principy do výuky, jsem se rozhodla zaměřit téma své diplomové práce nejen na prohloubení informací o inkluzi z hlediska celosvětového trendu a analýzy hlavních aspektů současných legislativních změn, které inkluzivní vzdělávání podporují, ale také poukázat na uplatňování inkluzivního vzdělávání v rámci tohoto vzdělávacího programu, jehož samotná podstata je inkluzivní. **Cílem práce** je zjistit, jaké způsoby podpory poskytuje program Začít spolu pro uplatňování inkluzivního vzdělávání.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. **Hlavním cílem teoretické části** je porozumět celkovému záměru inkluze a definovat jednotlivá východiska pro ni. Dále stanovuji pět podstatných cílů:

- První cíl: Vymežit klíčové znaky inkluzivního vzdělávání.
- Druhý cíl: Porovnat dokument Profil inkluzivního pedagoga se standardy kvality programu Začít spolu.
- Třetí cíl: Analyzovat hlavní aspekty současné legislativy zaměřené na inkluzivní vzdělávání.
- Čtvrtý cíl: Vyhodnotit podpůrná opatření, která nabízí současná legislativa.
- Pátý cíl: Zhodnotit, v čem je program Začít spolu inkluzivní.

Pro naplnění těchto cílů se v teoretické části věnuji následujícím oblastem: vymezení, principům a vývoji inkluzivního vzdělávání, hlavním aspektům současné legislativy na podporu inkluze, příkladu dobré praxe ze zahraničí a vzdělávacímu programu Začít spolu.

Praktická část poukazuje na konkrétní příklady úspěšného zavádění inkluzivního vzdělávání na konkrétní ZŠ se vzdělávacím programem Začít spolu. Pro tuto část je stanoven **cíl** zmapovat systém podpůrných opatření na vybrané ZŠ s programem Začít spolu. Ve své práci využiji techniku kvalitativního výzkumu prostřednictvím dvou metod: polo-strukturovaných rozhovorů a případových studií. Výsledky uvedené v závěru práce mohou být přínosné především pro širokou oblast pedagogických pracovníků, kteří se potřebují zorientovat v současné legislativě podporující inkluzivní vzdělávání, a pro rodiče, kteří uvažují o nástupu svého dítěte na ZŠ se vzdělávacím programem Začít spolu.

Teoretická část

1 Inkluze v edukačním prostředí

1.1 Inkluze versus integrace

V současné době se stala inkluze celosvětovým trendem. Nicméně ne vždy je inkluze pojímána shodně, ať už mezi laickou veřejností, tak i mezi odborníky. Inkluze bývá velmi často zaměňována za termín integrace. V českém prostředí se mnohdy dokonce používá jako synonymum (Nováková in Vítková, 2004). Tyto pojmy se však odlišují v názvu i významu. Integrace je popisována jako zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího procesu mezi intaktní žáky, ve většině případů jde o přesun žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ze speciálního školství do běžné školy. Na rozdíl od integrace představuje inkluze zavedení rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny a umožňuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami být součástí hlavního vzdělávacího proudu od začátku (Kratochvílová, 2013). Žáci jsou aktivně zapojeni do vzdělávacího procesu (Woolley, 2018). Hlavním rozdílem mezi integrací a inkluzí je především pohled školního prostředí na žáka. Při integraci se žák se speciálními vzdělávacími potřebami přizpůsobuje podmínkám na škole, kde je sice její součástí, ale stále jde o podskupinu žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. „*Důraz je kladen spíše na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení.*“ (Kratochvílová, 2013, str. 15) Oproti tomu inkluze má za cíl vytvářet v edukačním prostředí takové podmínky, které podporují individuální potřeby všech aktérů vzdělávacího procesu. Booth a Ainscow (2002) to shrnují následovně: inkluze je o zmírňování všech překážek v učení u všech žáků. Charakterizuje ji především součinnost všech, počítá se „*s přímou spoluúčastí dotčených*“ (Kaleja, Zezulková, 2016, str. 5). Z toho vyplývá, že „*inkluze znamená snahu dát každému to, co právě potřebuje*“ (Lang, Berberichová, 1998, str. 12). Velice výstižně shrnuje tato stanoviska Andreas Hinz (in Anderlik, 2014), kdy vysvětluje, že v případě inkluze nesledujeme nějaké různé skupiny žáků, ale pouze žáky s různorodými potřebami ve vzdělávání. Dle názoru Lechty (2016) je výrazný rozdíl i v tom, že do předmětu inkluzivní edukace spadá větší část zkoumaných – nejen žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všichni zúčastnění inkluzivního procesu.

U obou termínů, integrace a inkluze, nasvědčuje jejich původ, že by nikdo neměl být vyčleněn z výchovy a vzdělávání. Integrace je ze slova *integrare* a v překladu znamená

„sjednocený, ucelený“. Termín inkluze pochází z latinského slova *inclusio*, což znamená „přijetí či akceptace“. V pojetí inkluze se různorodost nejen akceptuje, ale je dokonce vítána (Lechta, 2016). Odlišnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je přijímána školním prostředím, pedagogem, intaktními žáky a dalšími pedagogickými pracovníky a pracuje se s ní jako s něčím přirozeným, co může obohatit všechny, jak po stránce prosociálního chování intaktních žáků, tak adaptací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na vnější podmínky (Michalík, 2002). Kromě toho význam inkluze spočívá také v uvědomění společnosti, že celý svět je složen z různorodých jedinců, kteří společně vytvářejí heterogenní skupinu, což je právě dělá jedinečnými mezi ostatními a tím mohou přispět společnosti. Inkluze učí pokoře, pochopení a respektu k rozmanitosti a připravuje své žáky na vnější svět kolem nich v přirozeném prostředí.

Zásadní diferenciaci rovněž spočívá ve vlivu na školský systém, kdy integrace pracuje stále s ponecháním duálního systému rozdělením na hlavní vzdělávací proud a speciální školství, kdežto inkluzivní vzdělávání zasahuje svými požadavky mnohem více do celého systému školství. Dožaduje se dalekosáhlejších a kolosálnějších změn, jež mají přispět k účinnějšímu a kvalitnějšímu vzdělávání pro celkovou populaci.

Kaleja a Zezulková (2016) zastávají názor, že inkluze představuje nadstavbu integrace. Integrace je cestou, jež vede k inkluzi jako k ideálnímu stavu, kterého si přejeme na poli vzdělávání dosáhnout. Z tohoto důvodu je navrhován dvojtermín integrace/inkluze, který vystihuje danou situaci nejlépe (Lechta, 2016).

Je patrné, že rozdíl mezi integrací a inkluzí je zásadní z hlediska významu. Autoři (Lechta, 2016, Kaleja a Zezulková, 2016) se shodují, že inkluze přistupuje ke vzdělávání žáků s daleko větším přesahem než integrace. V inkluzivním vzdělávání jsou všichni žáci přijímáni jako jedinečné osobnosti, jimž je poskytována individuální možnost rozvoje dle jejich potřeb.

1.2 Vymezení termínu inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je celosvětově uznávaným modelem, jenž má poskytnout příležitosti k maximálnímu využití potenciálu každého žáka a rozvíjet žákovy schopnosti v souladu s jeho individuálními potřebami (Kratochvílová, 2013). Svoboda a kol. (2015) dále uvádějí, že inkluzivní vzdělávání je v užším slova smyslu nikdy nekončící proces, jehož smyslem je především zkvalitnění a zefektivnění vzdělávání pro všechny. Zahájení

inkluzivního vzdělávání nastává ve chvíli, kdy dochází ke zvyšování rozsahu zapojení všech zúčastněných (Booth, Ainscow, 2002). Všichni žáci bez ohledu na své odlišnosti se stávají nepostradatelnými participanty hlavního vzdělávacího proudu. Dle Woolleyho (2018) je zapotřebí otevřenosti k odlišnostem ostatních osob. Z mezinárodního hlediska představuje inkluzivní vzdělávání ideální cíl vzdělávacího systému, protože se jedná o přístup zahrnující všechny bez rozdílu, jak etnického, rasového, náboženského, tak i zdravotního či sociálního znevýhodnění či zdravotního postižení.

Podstatou inkluzivního vzdělávání je respektující chování k rozdílu mezi lidmi, čímž se snaží účinně zamezit diskriminaci vůči těm, kteří se odlišují od tzv. normy (Hájková, Strnadová, 2010). S tím souhlasí Woolley (2018), který podotýká, že není přirozené být stejný jako ostatní, naopak norma se vyznačuje odlišnostmi mezi námi. Proto by svět vypadal daleko lépe, pokud by se podařilo nastavit rozmanitost jako normu v celé společnosti. Inkluze nás přivádí k novému pohledu na vzdělávání. Poukazuje na nevyhnutelnost změny v možnostech a přístupu ve vzdělávání, dožaduje se rovnocenného přístupu k dosažení vzdělávání. V souladu s tím Booth a Ainscow (2002) upozorňují, že inkluze zahrnuje změnu v mnoha oblastech společnosti. Charakterizuje ho významné prohlášení v Salamanské deklaraci z roku 1994: „*Vzdělávání pro všechny*“ (NÚV, 1994), jež se tímto požadavkem výrazně zasloužilo o transformaci ve vzdělávání a které dalo průchod prvotním snahám inkluzivního vzdělávání. O další nezbytné změně píše Pearpoint a Forest (2018), kteří zdůrazňují nutnost postavit se svému strachu z inkluze a přispět k zavádění inkluzivního vzdělávání svým odhodláním, snahou a kooperací s dalšími pedagogickými pracovníky a odborníky. Podotýkají, že přestože inkluze znamená radikální změnu, prospěch z ní mají všichni.

V dalším ohledu nastává klíčová změna i v pohledu na společnost a v jejím uspořádání. Pokud se mění pojetí společnosti, která již poměrně dlouhou dobu usiluje o demokratické a humanistické principy, měla by se projevit změna také v oblasti vzdělávání. S tím souhlasí Florian, Black-Hawkins a Rouse (2017), kteří poukazují na provázanost školství s politickým a ekonomickým sektorem. O školní inkluzi se tak mluví jako o vývojovém stupni inkluze sociální (Svozil, Foist, 2016). Inkluze ve vzdělávání má mít přesah do inkluze projevující se v celé společnosti. Kratochvílová (2013) se zmiňuje, že záměrem reformy ve školství je rovněž zvyšování pracovního a společenského uplatnění

všech obyvatel. Z uvedeného vyplývá, že oblasti sociální a vzdělávací jsou navzájem propojené, a pokud se změní jedna z oblastí, druhá by měla také.

Jedná se o neustále se měnící a nekonzistentní proces, protože do inkluzivního vzdělávacího procesu vstupují různé subjekty, které se navzájem ovlivňují. Každý ve vzdělávání potřebuje jiný přístup a má jiné potřeby (Kaleja, Zezulková, 2016). Z toho je zřejmé, že do základních pilířů inkluzivního vzdělávání patří především přesvědčení, hodnoty a postoje, které poté působí na ostatní složky inkluzivního vzdělávání: učitele, žáky, školní společenství, rodiče, vzdělávací program a podpůrné systémy, jež se také navzájem ovlivňují (Lang, Berberichová, 1998). OECD (in Kaleja, Zezulková, 2016) upozorňuje na finanční, personální a obzvláště časovou náročnost v případě zavádění inkluzivního vzdělávání. Pokud jsou tyto oblasti v rovnováze, je kvalitní vzdělávání téměř zaručené. Lechta (2016) si je však rovněž vědom toho, že inkluzivní vzdělávání se vyznačuje vysokými nároky na celý vzdělávací systém. Dodává, že se jedná o dlouhodobý proces, než se tyto nároky ustálí a stanou se pro systém samozřejmostí. V inkluzivním vzdělávání je kladen velký důraz na otevřenost systému – je otevřený všem, rodičům, žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogům. Právě z tohoto důvodu by mělo být inkluzivní vzdělávání přínosem pro všechny. Na základě provedených výzkumů (Bartoňové, Vítkové a kol., 2016) se podařilo zjistit, že inkluzivní forma vyučování má nejen pozitivní vliv na sociální i kognitivní oblast žáků, ale rovněž lépe připravuje žáky na spolupráci. K tomu se přiklání i Tannenbergerová (2016), jež je toho názoru, že se jedná o koncept zaručující kvalitní vzdělávání, které nejlépe dokáže připravit žáky na život v 21. století.

U většiny autorů dochází ke shodě, že inkluzivní vzdělávání je velice prospěšné pro utváření českého školství, především v otevřenosti, vzájemném respektujícím přístupu a přípravě žáků na budoucí život. Navíc inkluzivní vzdělávání umožňuje dosažení sociální inkluze. Naneštěstí na vytvoření funkčního inkluzivního vzdělávání je potřeba dostatek finančních prostředků a velkého úsilí ze stran pedagogických pracovníků.

1.2.1 Principy inkluzivního vzdělávání

V rámci hlubšího porozumění konceptu inkluzivního vzdělávání je potřeba vymezit klíčové principy, které by inkluzivní vzdělávání důkladně charakterizovaly a podle nichž by se dalo snadněji zavádět v praxi. Těmito principy se zabývají jak právní normy státního i mezinárodního charakteru, tak i mnoho odborných publikací (Lang, Berberichová, 1998,

Booth a Ainscow, 2002, Tannenbergerová, 2016). Na základě shrnutí Tannenbergerové (2016, str. 36-37) obsahuje inkluzivní vzdělávání 7 základních principů: humanizace a demokracie, heterogenity, otevřenosti a efektivity, individualizace, regionalizace, spolupráce a celistvosti.

Podstatně důkladněji se těmto principům věnují Booth a Ainscow (2002) a Svozil a Foist (2016). V čem se autoři shodují a co považují za jeden z nejdůležitějších principů inkluzivního vzdělávání, je především **zaměření se na každého jedince ve vzdělávání bez jakékoliv výjimky**. Nikoho nevylučuje z hlavního vzdělávacího proudu. Každé dítě je stejně významné, má mít možnost rovnocenného přístupu ke vzdělávání. Booth a Ainscow (2002) dodávají, že každé dítě se má cítit být vítáno školou. Je potřeba individuálního přístupu ze stran pedagogických pracovníků, aby každý žák dospěl ke svému potenciálu. Tannenbergerová (2016) připomíná, že s tímto požadavkem souvisí individualizace a diferenciací učebních činností pro každého dle jeho potřeb.

V rámci inkluzivního vzdělávání se očekává, že by mělo docházet k okamžikům, kdy by měl každý zažít úspěch a radost z dobře odvedené práce a z právě nabytého poznání, které ho těší a naplňuje (Svozil, Foist, 2016). Právě tato radost ho pohání k dalším a lepším výkonům. Z předešlého principu vyplývá další zásada inkluzivního vzdělávání, jež se **zaměřuje na prožívání radosti a zažití úspěchu v průběhu výuky**. Měla by být považována za neodmyslitelnou součást vzdělávání, protože pokud žák při učení zažívá úspěch, tak to posiluje nejen jeho vnitřní motivaci do další práce, ale má rovněž pozitivní vliv na jeho přístup ke vzdělávání.

Další princip spočívá ve **vytvoření bezpečné a akceptující atmosféry**, která má pozitivní vliv na učení žáka a jeho vlastní rozvoj. Podmínkou je změna školního prostředí, které by respektovalo odlišnost žáků (Booth, Ainscow, 2002). Společné vzdělávání je vhodným předpokladem pro budování vzájemného porozumění (Svozil, Foist, 2016). Pedagog má za úkol vynakládat veškerou svou snahu, aby se žáci na základě svých odlišností obohacovali a v budoucnu projevovali větší pochopení pro lidské chyby či nedokonalosti. V rámci hodnocení má učitel poskytnout pozitivní a motivující zpětnou vazbu, nekategorizovat ani nehodnotit způsobem, který by žáka mohl negativně ovlivnit. Colin Newton a Derek Wilson (2018) dokonce zastávají názor, že bez pocitu sounáležitosti a pocitu bezpečí nemůže dojít k úspěšnému zavedení inkluzivního vzdělávání.

Důležitým principem je rovněž **přispívání k soudržnosti ve společnosti**. Inkluzivní třída, kde se všichni nacházejí společně, slouží k předcházení či zabránění diskriminujícího chování a vytváří vhodné prostředí pro překonávání předsudků a jiných negativních postojů vůči osobám, které se od ostatních odlišují na základě rasy, postižení, znevýhodnění, víry či kultury. V inkluzivní třídě je možné nalézt tolik rozmanitosti, že každá odlišnost se stává samozřejmostí. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je umožněno v přirozeném prostředí překonávat určité společenské a komunikační bariéry a překážky, které by ve speciálním školství mohli pouze nacvičovat. „*Společné vzdělávání všech dětí bez rozdílu představuje přirozenou možnost ukázat dětem svět takový, jaký doopravdy je.*“ (Svozil, Foist, 2016, str. 8) Tím je žák se speciálními vzdělávacími potřebami schopen se začlenit do společnosti snáze a efektivněji (Michalík, 2002). Společnost je mu více otevřena, protože i ostatní lidé bez jakéhokoliv postižení jsou na odlišnost zvyklí ze školního prostředí a tudíž jim není tato situace neznámá. Ze školních lavic se inkluze přesouvá do celkového pohledu společnosti, protože inkluze nastává, pokud mohou všichni participovat na všech aktivitách.

Inkluzivní vzdělávání dále představuje nový pohled na **vymezení vztahu mezi školou a rodiči**. Vzniká zde prostor pro zasahování rodičů i žáků do průběhu vzdělávání (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012). Aktivní přístup rodičů je brán pozitivně. Je zdůrazňován význam zájmu rodiče o vzdělávání svého dítěte. Z legislativního hlediska je umožněno tento vztah naplnit, protože zákonný zástupce žáka má příležitost se rozhodnout, do jakého vzdělávacího systému své dítě umístí. Dále by však také měl více spolupracovat s pedagogem a aktivně se zajímat o činnosti a organizaci školy a třídy, ve které se jeho dítě nachází.

Často opomíjený princip, avšak neméně významný, se nachází v Akčním plánu 2016–2018 pod názvem: „**Vysoce odborní kvalifikovaní odborníci**“. S tímto výrokem souhlasí i Evropská agentura pro speciální vzdělávání (2012), která považuje za podstatné při zavádění inkluzivního vzdělávání příslušné vzdělání pedagogů. Systémová podpora si klade za cíl přinést do vzdělávacího procesu kvalitní nositele vzdělání, čímž by měli být na praxi připravení pedagogové, kteří jsou pro svou práci kvalifikovaní a rovněž mají povědomí o tom, jak pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Všechny uvedené principy jsou důležité v rámci poskytování inkluzivního vzdělávání. Některých však můžeme dosáhnout snadněji a některých obtížněji. Například

by bylo nasnadě zvýšit zájem o profesní rozvoj pedagogů a zajistit jim kvalitní profesní přípravu na inkluzivní vzdělávání.

1.2.2 Profil inkluzivního pedagoga

Pro kvalitní zajištění inkluzivní výuky je v popředí důležitá osoba – pedagog. Ten vytváří optimální prostředí, aby všichni žáci mohli dosáhnout svého potenciálu. Zastává tak v inkluzivní třídě náročnou pozici z hlediska organizace, řízení, plánování a hodnocení. *„Kvalita práce pedagogických pracovníků je považována za jeden z nejvýznamnějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků a určující tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku.“* (MŠMT, 2015, str. 25) To s sebou však přináší také určité dovednosti, postoje, vědomosti, kterými by měl být inkluzivní pedagog vybaven a které dokáže využít v praxi.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (dále jen Evropská agentura, 2012, str. 7) formulovala v dokumentu Profil inkluzivního pedagoga 4 základní pilíře, jež by měly být podstatou práce každého učitele v inkluzivním vzdělávání:

- Respektování hodnoty diverzity žáků
- Podpora všech žáků
- Spolupráce
- Osobní profesní rozvoj

Tyto pilíře jsou značně shodné s oblastmi: rodiny a komunity, inkluze, rozmanitosti a demokratickými hodnotami a profesním rozvojem obsaženými v publikaci Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011), kde je věnován detailní popis pedagogova přístupu k žákům a k vyučování z hlediska 7 základních oblastí (rodina a komunita, komunikace, inkluze, hodnocení a plánování, výchovně vzdělávací strategie, učební prostředí a profesní rozvoj). U obou dokumentů dochází k nastínění učitelových kompetencí potřebných pro inkluzivní vzdělávání. Oba tyto dokumenty se shodují v tom, že rozmanitost žáků je přínosná pro všechny, kdo se vzdělávacího procesu účastní. Tedy i pro pedagoga, jenž by měl být přívětivý vůči odlišnostem, pracovat s nimi během vyučování a především jít ostatním příkladem svým respektujícím chováním. Kromě toho Kargerová a kol. (2011) považuje za velmi klíčové pedagogovo vnímání odlišností žáků a jejich respektování, s čímž značně souvisí první pilíř Evropské agentury (2012). Druhý pilíř poukazuje na podporu všech žáků, což Kargerová a kol. (2011) rozpracovává ve všech svých oblastech. Udává, že pedagog by se

neměl zaměřovat jen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale na všechny, protože všichni žáci jsou jedinečné osobnosti, ke kterým je potřeba přistupovat individuálně vzhledem k jejich potenciálu. „*Učitel přijímá emocionální, sociální, tělesné a kognitivní potřeby každého dítěte.*“ (Kargerová a kol., 2011, str. 5) Středem pozornosti inkluze a důležitou součástí každého inkluzivního pedagoga by mělo být ocenění každého žáka. Jinými slovy by učitelé měli brát žáka takového, jaký je, a z toho vycházet při plánování výuky, v průběhu výuky a při hodnocení jeho práce. Měli by být schopni empatie k žákovým potřebám (Evropská agentura, 2012). Spolu s Kargerovou a kol. (2011) se Kendíková (2016) domnívá, že by pedagog v inkluzivním vzdělávání rozhodně neměl mít předsudky, což by mohlo stát v cestě ke kvalitnímu zavedení inkluze ve školství. Jednání učitele by měla určovat úcta, respekt a nediskriminující chování vůči žákům a rovněž být zainteresován do života dítěte. Být si vědom individuálních potřeb, rodinného zázemí, zájmů a zálib každého jedince ve třídě a umět na ně reagovat. V souladu s tím Evropská agentura (2012) podotýká, že inkluzivní pedagog se má snažit podnítit celistvý rozvoj u všech žáků. Navíc požaduje od pedagogů, aby využívali efektivních vzdělávacích postupů, které by zajistily podporu všech žáků. S tím se shoduje i Kargerová a kol. (2011), jež cílí na postupy a strategie ve vzdělávání přiměřené vzhledem k věku, schopnostem a individualitě žáků. Kromě toho by podle ní měl pedagog diferencovat úkoly podle potřeb žáků a nechávat žáky zvolit, jaké pracovní místo či postup jim vyhovuje. V porovnání s Evropskou agenturou (2012) zohledňuje Kargerová a kol. (2011) ve svých oblastech ještě učební prostředí, které by měl pedagog vytvořit podle možností a potřeb žáků. Každé dítě by mělo mít pocit, že je plnohodnotným členem školního kolektivu. V rámci uzpůsobení třídy by učitel neměl opomíjet i celkovou atmosféru, jež by měla být na základech demokratických principů, především na respektu k ostatním. Lang a Berberichová (1998) pokládají za rozhodující aspekt v profilu inkluzivního pedagoga schopnost vytvářet inkluzivní třídu sestávající z pocitu sounáležitosti, svobodné volby, radosti, bezpečí a úcty k ostatním.

Dále Kargerová a kol. (2011) vymezuje pedagogův individuální přístup k žákům v rámci plánování a hodnocení. Ve svých přípravách by neměl opomenout i aktivní zapojování žáků do výuky, nespoléhat se pouze na frontální styl výuky, který nemusí vyhovovat individuálním potřebám všech žáků. Colin Newton a Derek Wilson (2018) rovněž upozorňují na vyváženost a zaměření se na všechny učební styly (vizuální, auditivní, kinestetický, ...) ve výuce. Evropská agentura (2012) se přiklání k využívání jak

sumativního, tak i formativního hodnocení pro kvalitnější zpětnou vazbu žákovi. V porovnání s tím Kargerová a kol (2011) poukazuje na význam sebehodnocení. Kromě toho se oba dokumenty shodují v tom, že se má vycházet z pokroku samotného žáka, nesrovnávat ho s ostatními a pohlížet na proces učení, nejen na produkt výsledné práce. Další shoda je zaměřena na průběh vyučování, kdy učitel využívá různorodých metod, postupů a technik, zavádí do výuky kooperativní učení a pozitivně ovlivňuje atmosféru ve třídě. Je schopen žáka pozorovat, zkoumat a na základě svého pozorování a úsudku předkládat žákovi takové činnosti a situace ve výuce, které ho posunují dále a na které je žák schopen dosáhnout svými schopnostmi a dovednostmi. Následně obě publikace přikládají velký význam spolupráci, a to jak s rodinnými příslušníky, tak i se specialisty z jiných odborných pracovišť. Kargerová a kol. (2011) zdůrazňuje nastavení vhodné spolupráce s rodiči žáka jako jeden z nejdůležitějších úkolů školy a pedagoga, protože rodina může být pedagogovi velmi cenným zdrojem informací ohledně žáka, což může značně pomoci v jeho podpoře při vyučování. O významu týmové spolupráce hovoří i další odborníci jako Colin Newton a Derek Wilson (2018) či Anderlik (2014), jež dokonce vyzdvihuje nutnost spolupráce pedagoga s ostatními pedagogickými a poradenskými pracovníky a zejména s rodiči žáka. Velmi žádané je, aby se v kritických situacích pedagog obrátil co nejdříve na odbornou pomoc.

Oproti Evropské agentuře (2012) se Kargerová a kol. (2011) snaží detailněji popsat volbu vhodné komunikace, která by se vyznačovala přiměřeností vzhledem k věku a potřebám žáků, úctou, respektem a jež by podporovala inkluzivní principy. V souladu s pilíři Evropské agentury se i jedna z oblastí publikace Kargerové a kol. (2011) zabývá profesním rozvojem, který pro ně znamená podstatnou složku vzdělávacího procesu a pedagoga osobního růstu. Neustálá schopnost učitele reflektovat svou výuku – jaký měla dopad na žáky, jestli byly cíle naplněny a žáci z ní vytěžili vše, co mohli – je pokládáno za zásadní v inkluzivním vzdělávání. Evropská agentura (2012) dodává, že inkluzivní vzdělávání představuje změny, na které musí být pedagog díky profesnímu rozvoji připraven a schopen reagovat. Být otevřen novým možnostem, myšlenkám či inovacím.

Pedagogovo pozitivní pojetí inkluzivního vzdělávání je jedním z důležitých předpokladů, aby inkluze byla zavedena efektivně. Pro naplnění všech těchto pilířů a oblastí zaručujících úspěšné inkluzivní vzdělávání je nutné pedagogy na jejich

profesionální dráhu důkladně připravit, jak po stránce kvalifikační a odborné, tak i po stránce osobnostní. Inkluzivní pedagog musí být proto seznámen s pozitivní úlohou inkluzivního systému ve vzdělávání, tak i s jeho riziky, musí vědět, co vše inkluzivní vzdělávání obnáší a jakou on v něm hraje roli. Je patrné, že nastíněný profil inkluzivního pedagoga značně koresponduje s dokumentem Kompetentní učitel 21. století, podle něhož se učí na školách s programem Začít spolu. Dochází ke shodě ve všech důležitých bodech – ve spolupráci, profesním rozvoji, smýšlení o jedinečnosti všech žáků a dovednostech a schopnostech, které pedagog musí mít, aby inkluzivní vzdělávání zvládl a dokázal ho naplnit.

1.3 Vývoj inkluzivního vzdělávání

První významné kroky vedoucí k uplatňování inkluzivního vzdělávání se do středu pozornosti dostávají kolem 2. poloviny 20. století na mnoha významných konferencích a setkáních na mezinárodní úrovni, které měly snahu o nastolení demokratických a humanistických principů do systému školství. Jedním z podstatných dokumentů, jenž podpořil koncept inkluzivního vzdělávání, se v roce 1948 stala *Všeobecná deklarace lidských práv*, jež byla schválena OSN a v článku 26 zohledňuje právo každého na vzdělání. Rovněž byly vytvořeny mezinárodní dokumenty, které se přiklání k zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu v souladu s naplněním základních lidských práv. Jedním z těchto dokumentů je *Úmluva o právech dítěte*, jež byla prosazena Valným shromážděním OSN v roce 1989, a vyjma USA byla přijata a podepsána všemi státy světa. Za zmínku stojí především její článek č. 23 odstavec 3, který se přímo dovolává vynaložení veškerých sil pro vzdělávání dětí s postižením (Tannenbergerová, 2016). A navíc upřesňuje, že každé dítě má právo na vzdělání v jeho nejlepším zájmu. Dalším legislativním opatřením napomáhajícím k inkluzi je i *Úmluva UNESCO proti diskriminaci ve vzdělávání*, jež však opomíjí ve svých stanoviscích i práva dětí se zdravotním postižením. K této skupině osob zaujímá své stanovisko *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* z roku 2006, jež se zasazuje o rovnoprávné inkluzivní vzdělávání osob se zdravotním postižením na všech úrovních vzdělávacího systému. Právům žáků se sociálním znevýhodněním se věnuje rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007. Dále je nutné poukázat na konference, které se zabývaly přímo inkluzivním vzděláváním. V první řadě byla v 90. letech uspořádána mezinárodní konference v japonském Jomtienu, která se zasloužila o zformulování a přijetí

Světové deklarace vzdělávání pro všechny (Hájková, Strnadová in Květoňová a Prouzová, 2010). V článku č. 3 zdůrazňuje zvýšenou pozornost vzdělávacím potřebám osob s postižením, které mají mít stejný přístup ke vzdělávání (Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990). Za podstatnou konferenci je dále považována světová konference, která proběhla 7.–10. 6. 1994 v Salamance na španělském území, které se účastnilo přes 25 mezinárodních organizací a 92 vlád světa a kde byl sepsán první dokument pozitivně se hlásící k inkluzivnímu vzdělávání, tzv. *Prohlášení ze Salamanky*. V Salamance se tak prosadilo motto „Vzdělávání pro všechny“, čímž se inkluzivní vzdělávání stalo jedním z hlavních přístupů ve vzdělávání po celém světě. Pro naplnění cíle byl vytvořen Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, jenž se daným tématem zabývá detailněji, např. jaké mají být učiněny legislativní změny na podporu inkluzivního vzdělávání a opatření na vytvoření vhodných podmínek na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž se Prohlášení věnuje postavení speciálního školství ve vzdělávacím systému, kdy nedoporučuje úplné zrušení, ale k posílání žáků do speciálních škol pouze ve výjimečných případech (NÚV, 1994). Schválení Dakarského akčního plánu, do něhož bylo zahrnuto 164 různých zemí světa s cílem nastolit inkluzi do roku 2015, bylo rovněž významné pro rovný přístup ke všem (Hájková, Strnadová in Květoňová, Prouzová, 2010). Přestože se inkluzivní vzdělávání prosazuje již od minulého století, do českých zemí proniká až po roce 1989.

1.3.1 Historie a současný stav inkluzivního vzdělávání v ČR

Historie inkluzivního vzdělávání na českém území může být na základě přístupu k osobám s postižením rozdělena na dvě období: na období před rokem 1989 a na období po roce 1989.

V ČSR/ČSSR se před rokem 1989 neměl vývoj inkluze příležitost projevit, natož uskutečnit, protože zde panovalo socialistické vedení státu, které k nám zabraňovalo pronikání západních myšlenek. Z tohoto důvodu bylo Československo na dlouhou dobu izolováno od moderních a pokrokových přístupů ve světě. To platilo pro celý český školský systém, který neměl šanci se nijak přizpůsobovat proměňujícím se hodnotám a společenským nárokům své doby, jak tomu bylo v zahraničí. V porovnání s ostatními zeměmi, které se snažily o poskytování integrovaného vzdělávání a rušení speciálních institucí, české školství značně ustrnulo. Dle zákona č. 95/1948 Sb. Ústavodárného shromáždění o základní úpravě jednotného školství se žilo v představách, že jedinci

s těžkým postižením nejsou vzdělatelní, a proto nemusí povinně navštěvovat školu. Vyvrcholení nastalo po roce 1950, kdy Československo zahájilo další výstavbu a rozšiřování speciálního školství. Od této doby se české školství pyšnilo speciálními školami na velmi dobré úrovni. Přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a k jejich rodinám hraničil s nedodržováním základních lidských práv, v první řadě s právem na vzdělávání pro všechny. Namísto přijetí a následného uplatňování integrativního či inkluzivního vzdělávání se české školství potýkalo s duálním vzdělávacím systémem, kdy na jedné straně stály školy hlavního vzdělávacího proudu, tzv. běžné školy, a na druhé straně speciální školy, jež poskytovaly podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Docházelo k tzv. segregovanému typu školství, protože žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli vyřazeni z běžného života a zavíráni do internátních speciálních škol či ústavů. Rodiče na tomto rozhodnutí neměli žádný podíl, rozhodoval za ně stát. Pokud se rodič rozhodl, že své dítě do ústavního zařízení nepošle, stát mu žádným způsobem nepomohl v situaci, ve které se tak ocitl, jak finančně, tak sociálními službami. Speciální instituce, ve kterých probíhalo vzdělávání osob s postižením, byly rozděleny podle určitého typu postižení. V těchto institucích pracoval odborně vyškolený personál, jenž měl metodicky zpracované pracovní činnosti, jak s těmito lidmi zacházet a jak jim zajistit co nejvhodnější podmínky pro jejich individuální rozvoj (Müller, 2004).

Přestože právní systém integraci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nezaručoval, byly na popud některých rodičů, kteří se domnívali, že ve speciálních školách se jejich dětem nedostává takového vzdělávání jako v běžné škole, zaznamenány první známky integrace. V letech 1970–1989 byli výjimečně vzděláváni žáci s postižením na základní škole běžného typu. Panovalo zde však přesvědčení, že ne škola a okolní prostředí, ale pouze žák se speciálními vzdělávacími potřebami se má přizpůsobit škole a jejímu fungování. Ve většině případů tak byli rodiče odkázáni na dobrou vůli vedení školy či samotných pedagogů, jestli se žák se speciálními vzdělávacími potřebami ujmou a podpoří je v hlavním vzdělávacím systému. Jinak byl žák zařazen do speciálního vzdělávacího typu zařízení. Ředitel školy měl dokonce pravomoc poslat žáka do speciální školy bez souhlasu jeho zákonného zástupce. Tento model vzdělávání měl nicméně také své pozitivní stránky, například vznikaly detailně propracované metodické postupy, didaktické zásady a kompenzační a speciálně-pedagogické pomůcky, jež byly vhodné pro určitá postižení a které usnadňovaly a stále usnadňují práci s dítětem s postižením.

O inkluzivním vzdělávání a jeho prosazování jako ideálu školského systému se začalo české školství zajímat až po roce 1989, po tzv. sametové revoluci, kdy konec socialistického režimu otevřel prostor moderním demokratickým myšlenkám, které se zaváděly ve světě již několik let (Uzlová, 2010). Postupem času se začaly ze zahraničí přejímat požadavky na společné vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich úroveň schopností a začaly se čím dál tím více ozývat tendence, že by měla být rodičům poskytnuta možnost rozhodovat o vzdělávání svých dětí. K nastolení integračního systému nejvíce přispěla vyhláška č. 291/1991 Sb., o základních školách, jež podpořila začlenění žáka se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu a zřízení speciálních tříd v rámci běžné školy na základě rozhodnutí ředitele školy. Přestože se integrované vzdělávání zakotvilo legislativně, stále nebyl vytvořen dostatečný prostor pro zavedení opatření, které by společné vzdělávání podpořilo a zajistilo tak vhodné finanční, materiální, metodické a především personální podmínky v praxi. První český zákon, jenž primárně podporoval individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byl přijat v roce 2005: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Také na základě následující vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, bylo sice umožněno integraci uskutečnit, ale na druhé straně poskytovalo řediteli možnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami odmítnout z důvodu nedostatečných podmínek na škole. Pro zavádění inkluzivního vzdělávání v České republice byly zásadní ratifikace mezinárodních dokumentů: v roce 2007 Rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva a v roce 2009 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Ty se staly podkladem pro realizaci projektu MŠMT Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2010–2013, jenž měl za cíl snížit nerovnost ve vzdělávání. To se však nezdařilo a byl vytvořen Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014, který ustanovil právo vzdělávání žáka v blízkosti svého domova s přihlédnutím na zavedení vhodných podmínek, které potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík a kol., 2015). V návaznosti na to byl navržen dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Jednalo se o zformulování a vytyčení priorit, které napomůžou k inkluzi (MŠMT, 2015). Na podporu inkluzivního vzdělávání vyšla v platnost novela školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb., jenž vymezil kategorizaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami efektivnějším způsobem, uzákonil podpůrná opatření a zvolil novou definici

žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Od 1. 9. 2016 byla legislativně ukotvena navazující vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, čímž se zpřístupnila podpůrná opatření a vytvořil se přehled opatření a pracovních činností, jak s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Naplnění novely školského zákona a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 měl dosáhnout Akční plán inkluzivního vzdělávání pro rok 2016–2018. Tento plán se snažil na všech úrovních vzdělávacího procesu poskytnout rovný přístup, spravedlivé a efektivní podmínky a především příležitost k učení se v heterogenních skupinách, které mají za cíl snižovat diskriminaci a zvýšit prosociální chování zúčastněných. Dále se zabýval kvalitní přípravou pedagogických pracovníků na výkon své profese a vedení k celoživotnímu vzdělávání a profesionálnímu rozvoji. Jednou z podstatných složek Akčního plánu pro inkluzivní vzdělávání byla tzv. část B: Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém, jenž měl být naplněn prostřednictvím 5 strategických cest zaměřených na včasnost a přínos zavedení inkluze, na odbornou kvalifikaci pedagogických a poradenských pracovníků, na podpůrné systémy zajišťující kvalitní inkluzi a na spolehlivá data. Pro každou z těchto strategických cest bylo vytvořeno spektrum indikátorů, které měly zaručit jejich naplnění a spolehlivost. Například u podpůrných systémů byly nastaveny následující indikátory: podpora a kompenzace všech druhů postižení či nadání, zavedení podpůrných opatření na školy, nastavení podmínek činností pro odborníky a především vytvoření Rámcového programu školských poradenských zařízení (MŠMT, 2015).

1.4 Inkluzivní vzdělávání jako celosvětový fenomén

Pro vhodnou ilustraci zavádění inkluzivního vzdělávání je potřeba si ukázat příklad dobré praxe z Finska, jež pro ČR může být velkou inspirací.

1.4.1 Inkluzivní vzdělávání ve Finsku

Finsko je jedna ze zemí, která si prošla dlouhým vývojem v oblasti vzdělávání, aby mohla vybudovat inkluzivní vzdělávací systém na tak kvalitní úrovni, v jaké ho v současné době má. K ideji inkluze se dostávalo postupně, v následovných třech krocích: První krok se zahájil uzákoněním všeobecného povinného vzdělání v roce 1921. Poté přišel druhý krok inkluze, když roku 1983 vstoupila v platnost novela Zákona o základním vzdělávání, která neopomíjela ze základního vzdělání i žáky s postižením. „*Na to reagovalo i nově formulované „National Core Curriculum“ (1985) umožňující individuální vzdělávací plány, ale bez vnější segregace dětí.*“ (Rýdl in Kasíková, Straková, 2011, str. 305)

Realizace spočívala ve vytváření podmínek pro naplňování potřeb všech dětí, čemuž napomáhaly národní projekty pro zlepšení kvality vyučování. Třetím krokem je označováno přijetí Národního kurikula pro základní vzdělání roku 1994, jež poskytlo možnost žákům s postižením začlenit se do škol hlavního vzdělávacího proudu. Z tohoto důvodu někteří učitelé odcházeli ze škol, protože na to nebyli připraveni, neměli potřebné vzdělání na podporu žáků s postižením, nechtěli se přizpůsobit novým podmínkám a činnostem své profese. V roce 2001 byly zformulovány cíle pro základní vzdělávání. Každý rok probíhalo hodnocení pro měření kvality vývoje vzdělávání. Rozvoji se finskému školskému systému dostalo od roku 2004 díky pozoruhodným investicím do programů zaměřených na školu. Školství ve Finsku dosáhlo jak vysoké kvality, tak i rovnoprávnosti (Rýdl in Kasíková, Straková, 2011).

V současnosti je finské školství nastaveno tak, že každá škola musí zajistit místo pro žáky z nejbližšího okolí. Rodiče si mohou vybrat, na jakou školu své dítě pošlou, často však zvolí školu v oblasti bydliště, protože ve Finsku nepanují takové rozdíly mezi školami jako v České republice. Základem je rovný přístup ke vzdělávání. Také je zde povinná školní docházka na 9 let, ale žáci nastupují do základního vzdělávání v 7 letech. Ve školách panuje jiná atmosféra než u nás, vztah učitel-žák je více přátelský, neformální, ale stále respektující. V rámci hodnocení je jedním z hlavních cílů naučit žáky rozvíjet svůj smysl pro sebehodnocení, který jim pomůže pro pochopení svého učebního stylu a vzdělávacích potřeb a rovněž posiluje jejich sebeuvědomění a smysl pro sledování svého vlastního pokroku. Na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využívá každá základní škola všeobecná, zesílená či speciální opatření. V rámci všeobecných opatření je zohledněn přísun kvalitního vzdělávání pro všechny žáky, kdy je pro ně zajištěna možnost využití poradenských služeb a učitelé přistupují ke svým žákům individuálně, doučují ty, kteří to potřebují, a spolupracují s rodinou. Klade se důraz na zažití úspěchu u každého žáka (MOE, 2012). Zesílená opatření se již využívají u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají v něčem potíže, a nabízí se jim podpory prostřednictvím asistenta pedagoga, učebních materiálů a pomůcek. Speciální opatření se zaměřují na dlouhodobě nemocné nebo znevýhodněné žáky, kteří mají možnost volby, do jakého speciálního programu mohou rodiče žáka se speciálními potřebami umístit – specificky upravená výuka po celou dobu nebo jen polovina, již vede speciální pedagog po určitou dobu během výuky. Pro výraznější podporu se využívá individuálních učebních plánů, avšak žáci mohou být vyučováni v běžné třídě, v menší skupině nebo ve stálé skupině žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami. Stále je tu na výběr i vzdělávání ve speciální škole, ale to se díky kvalitním podmínkám a opatřením na běžných školách moc často nestává (Rýdl in Kasíková, Straková, 2011). Žák může být přítomen ve speciální škole celou svou školní docházku nebo pouze pár týdnů, návratnost do běžných škol je vysoká (Bee, 2012). Pro neustálé zlepšování vzdělávání se finská vláda každé 4 roky snaží prostřednictvím příslušného ministerstva (MOE) upravovat dokumenty a vytvářet plány.

Nutno poznamenat, že pedagog zastává ve Finsku vážené postavení, patří totiž mezi prestižní zaměstnání. Je zde velká podpora v celoživotním vzdělávání pedagogických pracovníků. Klade se velký důraz na kvalitní vzdělání pedagoga, protože odborná kvalifikace a zdatnost pedagogů zajišťuje kvalitní vzdělávání. Proto byly v roce 1990 zrušeny školní inspekce a stát vkládá svou důvěru do erudovanosti pedagogického sboru (MOE, 2012). Dále zdůrazňuje spolupráci mezi učiteli i mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi (EDUin, 2013). Na finských školách se setkáme s větším poměrem pedagogických pracovníků na počet žáků, což zaručuje stabilnější a kvalitnější vyučovací proces, a materiální prostředí na vysoké úrovni z důvodu lepšího financování škol.

Inkluzivní vzdělávání ve Finsku by nebylo možné, pokud by neposkytlo dostupnost škol pro každé dítě, nevytvořilo by inkluzivně laděné programy a vyučovací prostředí a neprodukovalo by pedagogy, kteří jsou s myšlenkou inkluze ztotožnění a podporování systémem. Finským propracovaným vzdělávacím systémem by se měla Česká republika inspirovat v mnoha ohledech, především by se měla zaměřit na zažití úspěchu a radosti z učení u všech žáků, vítanou spolupráci mezi učiteli, důvěru v pedagogy a v jejich metody a postupy a poukázání na prestiž pedagogické profese ve společnosti.

2 Analýza hlavních aspektů současné legislativy zajišťující podporu inkluzivního vzdělávání

Pro zavedení inkluzivního vzdělávání jako mezinárodního trendu do českého školství bylo zapotřebí zpracovat legislativní rámec této problematiky. V roce 2016 došlo ke klíčovým krokům, kdy byl novelizován školský zákon (zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.) a následně vyšla v platnost 1. 9. 2016 vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jež svým novým konceptem podpořily inkluzivní pojetí v českém školství. Od roku 2016 byla vyhláška č. 27/ 2016 Sb. několikrát aktualizována. Právě analýza hlavních aspektů těchto legislativních opatření může odhalit významné kroky na podporu inkluze a ukázat, jak se v současnosti inkluze dostává do českých škol.

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

S postupným přejímáním inkluzivního pojetí do českého školství bylo nutné si vymezit skupinu osob, jež k dosažení svého vzdělávacího potenciálu potřebuje individuální přístup ze strany pedagogických pracovníků. Od žáka s postižením či handicapem se přešlo na nové výstižnější pojmenování: žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto spojení se používá od roku 2004 v souladu s přijetím školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel) a po dlouhou řadu let byly tímto názvem zastřešovány tři kategorie žáků: žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním a žák se sociálním znevýhodněním. V současnosti novela školského zákona definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako jedince, který vzhledem ke svým individuálním potřebám a k naplnění svých práv vyžaduje poskytnutí podpůrných opatření na podporu při vzdělávání. Tato podpůrná opatření se vztahují k individuálním potřebám žáka na základě jeho zdravotního stavu, kulturního prostředí či jiných životních podmínek. Bartoňová a Vítková (2007) považují pojem „speciální vzdělávací potřeby“ za zásadní, protože označuje nejen osobu, jež potřebuje individualizovanou výuku, ale rovněž i prostředí, které má danému žákovi zajistit pro něj naprosto vyhovující vzdělávací podmínky. Na to navazuje Lechta (2016), jenž upozorňuje, že nejen žák se speciálními vzdělávacími potřebami má „speciální potřeby“, ale mají je i ostatní žáci bez postižení či znevýhodnění. Proto inkluzivní vzdělávání, které podporuje heterogenitu, může s tímto pojmem lépe pracovat.

2.2 Podpůrná opatření

První zmínka o podpůrných opatřeních zazněla ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jež žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu vzdělávání vymezila poskytování vyrovnávacích a podpůrných opatření. Dříve sloužila vyrovnávací opatření k zajištění vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním, podpůrná opatření byla využívána u žáků zdravotně postižených (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Nyní novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) a následná vyhláška č. 27/2016 Sb. zahrnují pod názvem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami všechny tři kategorie (žák se sociálním a zdravotním znevýhodněním i žák se zdravotním postižením), zrušily vyrovnávací opatření a ustanovují podpůrná opatření v detailnější podobě. Za principy, ze kterých podpůrná opatření vycházejí a která by měla být i součástí jejich aplikace ve třídě, se považují především rovný a jednotný přístup, kvalita, dostupnost, kontinuita, metodická podpora a otevřenost. Podpůrná opatření „*představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními potřebami na jednotlivých stupních škol (mateřské, základní, střední).*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 32) Přijetím podpůrných opatření tak dochází k zásadnímu přechodu ze soudobého modelu horizontálního členění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vertikální model, jenž místo rozřazování žáka do výše zmíněných tří kategorií pracuje s mírou jeho postižení či znevýhodnění a určuje podpůrné opatření na základě jeho konkrétních potřeb ve vzdělávání. Právě proto jsou podpůrná opatření uspořádána do 5 stupňů podpory podle rozsahu postižení nebo znevýhodnění. Z tohoto důvodu bývá podoba podpůrných opatření různorodá. „*Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat.*“ (Chvátalová, 2017, str. 12) Jejich záměrem je pomoci individualizovat výuku, protože se zakládají na úpravě školních podmínek, organizaci výuky či očekávaných výstupů, na použití pomůcek, na působení dalšího pedagogického pracovníka, na zajištění poradenské péče a na poskytnutí individuálně vzdělávacího plánu (Zákon č. 82/2015 Sb., §16).

U 2.–5. stupně podpůrného opatření je potřeba informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka. O žákovi rozhoduje primárně jeho rodič. Pokud s doporučením školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) nesouhlasí, může se proti tomu zákonný zástupce odvolat. V případě neschválení nebo nepodepsání podpůrného opatření zákonným zástupcem je škola povinna poskytovat alespoň podpůrné opatření 1. stupně, kde souhlas zákonného zástupce není vyžadován (Doležilová, 2017).

Podrobný přehled podpůrných opatření je k dispozici ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Je rozdělen na 3 oddíly. Oddíl A se věnuje jednotlivým stupňům podpůrných opatření, zatímco oddíl B zahrnuje přehledný souhrn kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, speciálních učebnic a jiných pomůcek nezbytných pro uplatňování podpůrných opatření u určitých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vymezuje jejich smysl při používání. Normovanou finanční náročnost při využívání tlumočnicka českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící poskytuje oddíl C. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. je vymezeno celkem 5 stupňů podpůrných opatření, která jsou rozlišena podle obsahu (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.2.1 Podpůrná opatření 1. stupně

Tento druh podpůrného opatření je zajišťován na škole, kde se žák se speciálními vzdělávacími potřebami nachází. Záměrem je zlepšit podmínky ve vyučování pro žáka tak, aby se preventivně zabránilo zhoršení jeho specifických projevů, jeho neúspěchu ve škole či posunutí se do vyššího stupně podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Ve většině případů se jedná o potíže menšího charakteru, které však mohou nabýt vážnějších rozměrů, pokud se s nimi nepracuje včas. Z tohoto důvodu se při uplatňování 1. stupně postupuje nejprve přímou podporou ve výuce, kdy učitel individualizuje výuku pro naplnění individuálních potřeb žáka (NÚV, 2017). Při nezlepšení projevů žáka se pak vypracovává plán pedagogické podpory (dále jen PLPP), kde pedagog, nejlépe pod dohledem nebo po konzultaci s pracovníkem poradenských služeb ve škole, formuluje vyzorované nesnáze žáka a následně zvolí takové pedagogické postupy, které žákovi pomohou zmírnit dosavadní obtíže (Kendíková, 2018). Pedagog má možnost upravit metody, formy a organizaci výuky, hodnocení prací žáka a zavést používání vhodných běžných pomůcek a učebnic, ale obsah vzdělávání zůstává nepozměněn. Jedná se o opatření bez normované finanční náročnosti k naplňování speciálních potřeb žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). V průběhu poskytování 1. stupně podpůrných opatření má pedagog povinnost průběžně vyhodnocovat účinnost PLPP a po 3 měsících, pokud nedochází ke kýžené změně, doporučit žáka k posouzení ŠPZ.

2.2.2 Podpůrná opatření 2. stupně

2. stupeň podpůrného opatření se realizuje na základě doporučení ŠPZ, kam je žák se speciálními vzdělávacími potřebami poslán na odborné posouzení po schválení

zákonného zástupce, pokud 1. stupeň podpůrného opatření z jakéhokoliv důvodu selže. Posléze jsou žákovi dle charakteru a rozsahu jeho obtíží zajištěny konkrétní podmínky, které se skládají z jednotlivých úprav, speciálně pedagogické či pedagogické intervence nebo případně z vypracování individuálně vzdělávacího plánu (dále jen IVP). IVP je vyvážen pedagogem po obdržení zprávy a doporučení ze ŠPZ, kam nesmí opomenout zahrnout jejich požadavky a návrhy na změny, které se týkají úprav výukových metod, forem, organizace vzdělávání, hodnocení, využívání speciálních pomůcek, dokonce i úprav obsahu ve vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Všechny tyto nároky by měl pak pedagog přenášet do svých vyučovacích jednotek a zařadit do svých příprav na hodiny. V některých případech je možné žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami poskytnout speciálně-didaktickou pomůcku, které v tomto stupni podpůrných opatření nebývají drahé. Na některé předměty může žák se speciálními vzdělávacími potřebami chodit spolu s žáky se stejnými obtížemi, nemělo by však docházet k jejich vyčlenění z kolektivu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Při vykonávání státní maturitní zkoušky nebo při přijímacích zkouškách je možné nastavit podmínky tak, aby měl žák či student se speciálně vzdělávacími potřebami stejné příležitosti k dosažení konečného výsledku. Pro kompenzaci potíží žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je opatření s normovanou finanční náročností.

2.2.3 Podpůrná opatření 3. stupně

Při zavádění 3. stupně podpůrného opatření dochází již k rozsáhlejšímu zásahům do úprav organizace a procesu vzdělávání. Největší úpravy probíhají především ve školních podmínkách a postupech pro vykonávání školní práce. V průběhu vzdělávání se berou v potaz žákovy speciální potřeby a zajišťují se ve výuce speciální formy, metody a postupy. Při uplatňování tohoto druhu podpůrného opatření lze redukovat obsah učiva. Dalším důležitým faktorem je individuální přístup k žákovi v hodnocení. Poskytování speciálně pedagogické a psychologické intervence je podstatnou složkou zavádění 3. stupně podpůrného opatření. Její realizace je zajišťována podle potřeb žáka v ŠPZ, rodině či na škole. Normovaná finanční náročnost zajišťuje použití speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek, 3 hodiny týdně speciálně pedagogickou nebo případně psychologickou intervencí, 3 hodiny týdně pedagogickou intervencí a v některých případech využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka. Asistent pedagoga je využíván podle potřeb: buď na celé vyučování, nebo

pouze na určité předměty. V jedné třídě může být tzv. sdílený asistent, jenž podporuje maximálně 4 žáky (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Rovněž je doporučováno snížit počet žáků ve třídě. Případně se nabízí možnost konzultovat stav žáka s odborníky z jiných odvětví.

2.2.4 Podpůrná opatření 4. stupně

U podpůrného opatření 4. stupně, stejně jako u 2. a 3. stupně podpůrného opatření, se na základě provedení diagnózy nebo kontroly účinnosti nižších podpůrných opatření dle ŠPZ zařadí žák se speciálními vzdělávacími potřebami do odpovídajícího stupně podpůrného opatření. Žák je vždy vzděláván formou IVP, kde se zohledňují individuální potřeby žáka. Naprostou nutností je radikální úprava v organizaci a v celém průběhu vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Ustanovuje se normovaná finanční náročnost na poskytnutí speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek, na zajištění dalšího pedagogického pracovníka, alternativní a augmentativní komunikace, na používání komunikačních systémů pro neslyšící či na nutnou úpravu pracovního a školního prostředí vzhledem k potřebám žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Speciálně pedagogická a psychologická intervence by měla být pravidelná a odborná. Další pedagogický pracovník je nutností. Vzhledem k rozsáhlým obtížím žáka je možnost prodloužit povinnou školní docházku o jeden rok.

2.2.5 Podpůrná opatření 5. stupně

Nejvyšší 5. stupeň podpůrných opatření je rovněž podmíněn diagnózou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základě posouzení ŠPZ. Do 5. stupně podpůrného opatření jsou zařazováni žáci s nejtěžším zdravotním postižením. Jedná se o opatření nejtěžšího charakteru, proto dochází k nejzásadnějším změnám v obsahu, organizaci a průběhu vzdělávání. Značné úpravy nastávají i ve školním prostředí. Pokud je potřeba, využívá se komunikačního systému pro neslyšící či hluchoslepé nebo alternativní a augmentativní komunikace pro dorozumívání a snazší přenos informací pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto opatření zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáků a jeho záměrem je využít maximální vzdělávací potenciál žáka, vést ho k co největší samostatnosti a připravit ho na budoucí život ve společnosti. Normovaná finanční náročnost je totožná jako u 4. stupně podpůrných opatření. O průběh výuky se ve většině případů stará speciální pedagog, eventuálně se jedná o jeho maximální výpomoc (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.2.6 Vyhodnocení podpůrných opatření

U všech stupňů podpůrných opatření je nutná součinnost všech následujících složek: pedagog, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zákonný zástupce žáka, další pedagogičtí pracovníci a pracovníci ze ŠPZ. Mertin (2017) upozorňuje, že dodržování jednotného přístupu s cílem naplňování podpůrných opatření je žádané od všech pedagogických pracovníků. Obzvlášť na druhém stupni, kde se na každý předmět střídají různí pedagogové, jde o důsledné zachování stejného podpůrného přístupu, aby mohla podpůrná opatření fungovat. S tím souhlasí i většina pedagogů, jež ve výzkumu v prvním roce zavádění změn poukázala na potřebu větší míry spolupráce se ŠPZ (Felcmanová, 2018). Katalog podpůrných opatření (2015) nezastírá, že systém podpůrných opatření značí jisté zlepšení v podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu poukazuje, že tento systém však musí být nejen legislativně, ale i finančně a metodicky podpořen. Nesporně závažným rizikem označuje nedostatečné financování, které je v případě zajišťování podpůrných opatření bezesporu nezbytné. Úskalí spojená s podpůrnými opatřeními jsou viděna ve sféře formální dokumentace a zvýšené administrativy pro pedagogy. To bylo prokázáno také ve výzkumu, kdy ji polovina učitelů považovala za neúměrnou zátěž (Felcmanová, 2018). Avšak změna k vertikálnímu pojetí byla nutností. Podpůrná opatření znamenají výrazné zlepšení v oblasti informovanosti učitele a jeho postupu při práci s žákem (Michalík a kol., 2015). Lze tu vidět posun v tom, že se již pedagogové nezaobírají diagnózou jako takovou, ale spíše konkrétními postupy, jak žákovi pomoci ve výuce, aby dosáhl svého potenciálu a úspěchu. Na základě poznatků od Mertina (2017) a Felcmanové (2018) vyplývá, že účinná implementace podpůrných opatření do vzdělávacího systému musí být podložena finančním a personálním zajištěním a efektivní spoluprací mezi všemi, kdo do procesu vzdělávání vstupují. Podpůrná opatření jsou klíčová hlavně z hlediska nového pohledu na vzdělávání. Jejich zásluhou mají zákonní zástupci právo rozhodovat o svých dětech, pro žáky představují konkrétní a systematickou pomoc vzhledem k jejich individuálním možnostem (Doležilová, 2017) a pro pedagogy z toho plyne zcela nové uvažování nad výukou a nový přístup k žákům. Významná je spolupráce všech těchto aktérů. Mertin (2017, str. 11) poukazuje na to, že *„podpůrná opatření mají smysl pouze ve chvíli, kdy jsou fakticky a systematicky naplňována.“* Nestačí tedy pouze vyplnit potřebné formuláře, ale i se jimi řídit ve výuce, aby slnila svůj účel. Na jedné straně se pedagogům může zdát, že podpůrná opatření pro ně znamenají jen další administrativu navíc a přetěžování v práci. Jak je však z výše uvedeného zřejmé, podpůrná

opatření zlepšují pokrok žáků a tím i celou výuku. Pokud učitel stráví chvíli času zamyšlením, co každé dítě v jeho třídě potřebuje, určitě se to vyplatí – zamezí tím závažnějším potížím a zefektivní svou výuku.

2.3 Plán pedagogické podpory (PLPP)

Novelizace školského zákona přinesla velkou novinku v podobě PLPP, jenž se stal nedílnou součástí podpůrných opatření a jedním ze základních nástrojů pro práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o opatření, jež škola vypracovává bez doporučení ŠPZ (Kendíková, 2018). Jeho cílem je zmapovat obtíže žáka a sledovat, zda se jeho stav či potíže nezhoršují. Proto je velmi podstatné PLPP průběžně vyhodnocovat a aktualizovat, nejpozději po 3 měsících. Pokud nedojde ke zlepšení, doporučí škola posouzení stavu žáka ŠPZ. S vypracovaným PLPP musí být obeznámeni všichni zúčastnění pedagogové a zákonní zástupci. Vzorový PLPP je přiložen v příloze č. 3 u vyhlášky č. 27/2016 Sb. Avšak neznamená to, že by pedagog měl vypracovávat PLPP pro každého žáka, jenž potřebuje přímé pedagogické podpory v menším měřítku, jak se obávala spousta pedagogů (Mertin, 2017, Kendíková, 2018). Pedagog by jej měl vypracovávat tehdy, kdy u žáka hrozí, že by mohl patřit do vyšších stupňů podpůrných opatření.

PLPP by se neměl stát administrativní hrozbou pro pedagogy, naopak měl by sloužit jako jeden z účinných prostředků, jenž jim pomůže diagnostikovat nepatřičné projevy žáků a pokusí se je zmírnit na základě drobných úprav či diferenciací úkolů.

2.4 Individuálně vzdělávací plán (IVP)

Na písemnou žádost zákonného zástupce je každý rok vypracováván IVP pro žáka se speciálně vzdělávacími potřebami dle doporučení ŠPZ, k tomu dává svolení ředitel školy. IVP musí být zpracováno co nejdříve, nejpozději 1 měsíc od doručení doporučení škole. Tento dokument je zásadní pro poskytování podpůrných opatření 2.–5. stupně. Po vypracování se stává součástí dokumentace žáka a měl by být nejen podepsán, ale i využíván všemi, kdo se na vzdělávání žáka podílejí (Krejčová, 2016). IVP by měl především obsahovat informace o úpravách obsahu, časovém rozvržení vzdělávání, metod a forem výuky a hodnocení. Při stanovování cílů a postupů uvádí pedagog vše konkrétně a jednoznačně. Odpovědnost za zpracování a kvalitu IVP má ředitel školy. Jako v případě PLPP je i IVP v průběhu sledován, redukován a aktualizován dle individuálních potřeb

žáka se speciálně vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) K tomu je potřeba spolupráce školy se ŠPZ, které by mělo pravidelně na školu zavítat a zhodnotit, jestli je IVP naplňován. Dále poskytuje poradenskou podporu pedagogickým pracovníkům, jež s žákem pracují. Často je IVP ztotožňován s úlevami pro žáka, jedná se však o dokument, který potvrzuje individuální přístup, aby žák byl schopen naučit se probíranou látku způsobem, který mu vyhovuje (Krejčová, 2016).

Pro pedagogy je důležité se orientovat, jak má být IVP vypracován, a nebát se v případě nejasností poradit s odborníky ze ŠPZ či z poradenského pracoviště na škole nebo i se zákonnými zástupci. Základem je vypracovat takové IVP, jež bude řádně a účinně sloužit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.5 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga představuje pedagogického pracovníka, jenž se dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. stává jednou z významných složek podpůrných opatření a tím i jedním z klíčových elementů na podporu kvalitního zavádění inkluzivního vzdělávání na školách. Hlavní jeho činností je podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně-vzdělávacím procesu v souladu s formami a metodami práce pedagoga (Kargerová, Stará, 2015). Škola najímá asistenta pedagoga v případě doporučení školského poradenského zařízení, které shledá za nezbytné, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami měl u sebe dalšího pedagogického pracovníka, jenž by mu pomáhal při výuce a jiných školních aktivitách a přitom zohledňoval individualitu žáka a jeho možnosti v učení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Způsob zřizování funkce asistenta pedagoga se s novelizací školského zákona a nových prováděcích předpisů nezměnil, stále je nutnost souhlasu příslušného krajského úřadu.

Asistenci u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je možné pojmut dvojím způsobem – buď prostřednictvím asistenta pedagoga, nebo osobním asistentem –, proto je důležité si obě dvě profese důkladně vymezit. Jejich odlišnosti spočívají za prvé ve spádové oblasti, kdy osobní asistent spadá pod pravomoc MPSV a asistent pedagoga náleží resortu MŠMT. A za druhé, pro koho vykonávají svou náplň práce, v případě osobního asistenta je obsah práce zaměřen výhradně na žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. U asistenta pedagoga se počítá s tím, že se podílí spolu s pedagogem na výchovném a vzdělávacím procesu všech žáků ve třídě (Korandová, Tlapáková in Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Práce asistenta pedagoga vyžaduje spolehlivého, trpělivého a empatického jedince (Uzlová, 2010), jenž je schopen spolupráce s pedagogem, adekvátní komunikace ve třídě, flexibility a navozovat správnou podnětnou atmosféru (Kulštrunková in Morávková Vejrochová, 2015).

2.5.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga souvisí rovněž s jeho kvalifikačními předpoklady. Kratochvílová (2013) to pokládá za podstatnou část vzdělávacího systému, protože úroveň pedagogických pracovníků má velký vliv na rozvoj jednotlivých žáků. Funkce a náplň práce asistenta pedagoga jsou legislativně zakotveny v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kde jsou i přesně vymezeny nezbytné předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga. Kvůli odborné kvalifikaci jsou asistenti pedagoga rozděleni na nižší a vyšší úroveň podle vzdělání. Do vyšší úrovně jsou zařazováni asistenti pedagoga se SŠ či VŠ pedagogického nebo nepedagogického zaměření s doplňujícím kurzem pro asistenty pedagoga. Nižší úroveň asistentů pedagoga zahrnuje ty pracovníky, jež mají základní vzdělání s kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga. Z toho je patrné, že u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami může pracovat asistent pedagoga s vysokoškolským vzděláním nebo naopak jedinec se základním vzděláním, jenž svou kvalifikaci asistenta pedagoga získal absolvováním kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.

Konkrétní pracovní požadavky asistenta pedagoga jsou uzákoněny v novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb., jež je rozděluje podle nižší a vyšší úrovně kvalifikace asistenta pedagoga. Asistent pedagoga vyšší úrovně má v popisu práce i přímou pedagogickou činnost podle pokynů pedagoga, podporu a výchovu žáka během vyučování, přípravy na školu a pomoci v sociální oblasti (Vyhláška č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění vyhlášky č. § 5, (3)). Obsah práce asistenta pedagoga, jenž má nižší stupeň kvalifikace, je založen na pomocných pracích při výuce, výchově, komunikaci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho rodinou, adaptaci na školní prostředí a dokonce i na podpoře při sebeobsluze.

Významnou oporou asistenta pedagoga v průběhu vykonávání práce může být povinné metodické vedení zajišťované školou. Rovněž může být poskytováno i školským poradenským zařízením (Teplá, Felemanová, 2017). Metodická podpora by měla spočívat v pravidelných konzultacích s odborníkem, kde by hlavním předmětem zájmu mělo být

prozkoumání profilu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a odhalení kritických bodů při asistenci a následné zaměření na návrhy jejich řešení.

Ve výzkumu DISS (the Deployment and Impact of Support Staff Project) byla odkryta i úskalí, která mohou nastat při neúspěšném zavedení asistenta pedagoga do škol, kdy při porovnávání výsledků bylo zjištěno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s asistentem pedagoga dosahují horších výsledků než žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bez asistenta pedagoga. Vystává zde domněnka, zda za to mohly nižší kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga nebo jeho přehnaná úzkostlivost o žáka, která bránila žákovi v samostatnosti a v individuálním rozvoji (Webster a kol., 2010). Na náležitý způsob práce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami upozorňuje Kendíková (2016, str. 129), jež uvádí, „*že míra podpory může být různá, může i kolísat, byť cíl je jasný – snižování podpory, autonomie žáka.*“

Výrazné změny byly učiněny u platů asistenta pedagoga, jejichž finanční situace před novelizací vyhlášky č. 27/2016 Sb. byla z dotací na 8. platové třídě a 7. platovém stupni. Novelizace přihlédla k rozdělení asistenta pedagoga na dvě úrovně dle kvalifikace na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a provedla vymezení náplně práce asistenta pedagoga a jeho finanční zařazení podle tohoto rozřazení, čímž ale asistentům pedagoga značně zhoršila finanční ohodnocení. Tak se asistent pedagoga na vyšší úrovni dostal na 8. platovou třídu a 5. platový stupeň a asistent pedagoga na nižší úrovni pouze na 5. platovou třídu a 5. stupeň (Němec, 2018).

2.5.2 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem

Mezi důležité aspekty v zařazování asistenta pedagoga do vzdělávacího procesu patří především vzájemná spolupráce mezi ním a pedagogem. Na základě mínění Uzlové (2010) klíčovým bodem pro vytvoření podnětného a nekonfliktního prostředí, jež je zcela žádoucí v poskytování kvalitního vzdělávání, je podstatné si s pedagogem, s nímž asistent pedagoga pracuje, vymezit své náplně práce. Dále by měla mezi nimi probíhat adekvátní komunikace, aby mohla celá třída fungovat. Z pohledu učitelů se zdá být výhodné mít ve třídě asistenta pedagoga z důvodu menšího rozsahu administrativní práce a většího času na skutečné vyučování žáků (Webster a kol., 2010). Společné přípravy, vzájemné reflexe z vyučování a třídních situací, plánování hodin a vytváření projektů či pomůcek by měly být jednoznačnou a nezbytnou součástí pracovního obsahu obou dvou těchto pedagogických profesí. I když příprava vyučovacích hodin náleží do pravomocí učitele,

asistent pedagoga může být velmi často cenným zdrojem informací o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i o ostatních žácích ve třídě, potřebných pro plánování výuky. Zastává totiž ve třídě odlišné postavení, než má učitel, a dokáže lépe proniknout do třídního kolektivu nebo má více času na pozorování žáků v průběhu hodin a přestávkách.

Němec (2016) dále považuje za důležité najít pravidelnost ve školním režimu pro vzájemná setkávání těchto odborníků, kde se kromě společných příprav a aktuálního stavu a specifík žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mohou rozebírat výchovné aspekty ve třídě, konflikty a nesrovnalosti probíhající v třídním kolektivu a pomůcky potřebné pro výuku.

Pro vhodně nastavenou spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem je klíčové zařadit do pedagogické činnosti asistenta pedagoga rovněž i nepřímou pedagogickou činnost, při které by asistent pedagoga měl čas na společné konzultace s pedagogem, plánování vyučovacích hodin, zpětnou vazbu z proběhlé hodiny a přípravu přijatelných pomůcek pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Kargerová, Stará, 2015). Na to se bohužel ve většině případů nenachází čas. Dlouhou dobu totiž tvořila nepřímá pedagogická činnost asistentů pedagoga až 50 %, vše záleželo na zvážení ředitele školy a jeho finančních zdrojích. Mohlo se tedy stát, že poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti u asistenta pedagoga na jedné škole činil 5:5, zatímco asistent pedagoga na jiné škole neměl žádnou. V současnosti od 1. 1. 2018 vyšla v platnost novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb., jenž tento poměr změnila na 9:1 (aktuální znění vyhlášky č. 27/2016 Sb.). Došlo sice k uzákonění 10% nepřímé pedagogické činnosti, ale rovněž se přihoršilo těm asistentům pedagoga, u nichž byl poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti 5:5. Přitom je z výše popsaného patrné, že nepřímá pedagogická činnost by měla být samozřejmostí pro asistenta pedagoga a dokonce i povinnou součástí jeho pedagogické činnosti.

Podstatné především je, aby pedagog dokázal přijmout asistenta pedagoga do třídy, počítal s ním ve výuce a považoval ho za rovnocenného jedince, který slouží k podpoře nejen žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i k podpoře jeho práce a ostatních žáků ve třídě (Kendíková, 2017).

Asistent pedagoga je významným komponentem v rámci inkluzivního vzdělávání. Svým působením ve třídě může být nápomocný pedagogovi i žákům a přispívat k efektivnímu a kvalitnímu vyučování všech žáků. Za poslední roky se zvýšila potřeba

asistentů pedagoga a prokázala se jejich prospěšnost (Kargerová, Stará, 2015) Zařazení asistenta pedagoga do třídy však může mít i svá úskalí, jež se neslučují s příkladným zavedením asistenta pedagoga do inkluzivní třídy. Jedná se o situace, kdy asistent pedagoga nemá dostatečné kvalifikační předpoklady pro vykonávání této profese, není zpraven o obsahu své práce nebo není jeho způsob práce vyhodnocován vedením školy, což vede k nesprávné podpoře žáka a k jeho nesamostatnosti. Efektivní spolupráce může nastat jen v případě, že si asistent pedagoga s pedagogem vyladí formy a metody práce s žákem, shodnou se na svých kompetencích a konzultují a plánují výuku společně.

2.6 Systém poradenství ve školství

Na náležitém zavádění inkluzivních principů do českého školství a uplatňování podpůrných opatření u žáků se podílí systém poradenských služeb ve školství. Tento systém zajišťuje bezplatné standardní poradenství nejen pro žáka a jeho zákonného zástupce, ale i pro školy a školská zařízení. V ČR se skládá ze školských poradenských služeb a ze školních poradenských pracovišť, jež jsou zřizována na základě §116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Kendíková, 2016). Poradenské služby ve školství se řídí platnou českou legislativou, především aktuálním zněním vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, jež těmto službám vymezuje konkrétní činnosti (NÚV, 2017). Záměrem poradenských služeb je v první řadě zajištění vhodných podmínek pro vzdělávání, rozvoj potřebných schopností a dovedností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či žáka nadaného a tím mu umožnit naplnit své vzdělávací potřeby (Kendíková, 2016). K poskytování psychologických a speciálně pedagogických poradenských služeb může dojít výhradně s písemným souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Systém poradenských služeb má obligatorně zajistit poradenskou službu co nejdříve, nejpozději 3 měsíce ode dne přijetí žádosti (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Po vykonání psychologické či speciálně pedagogické diagnostiky bývá nejpozději do 30 dnů od vyšetření zhotovována zpráva a doporučení s konceptem pro školu a zákonné zástupce žáka, jak žáka vzdělávat. Doporučení je omezeno na určitou dobu, aby se mohly pravidelně vyhodnocovat projevy žáka a podmínky na škole v průběhu jeho vzdělávání s účelem poskytnout co nejvyšší péči.

2.6.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Školská poradenská zařízení jsou tvořena dvěma základními poradenskými zařízeními – speciálně pedagogickými centry (SPC) a pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP). Každé z těchto zařízení má různorodou činnost, složení a vymezení, ale hlavní náplň zůstává stejná: podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školství. Mezi pracovníky ŠPZ patří nejen pedagogičtí pracovníci jako speciální pedagogové a psychologové, ale rovněž sociální pracovníci.

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) zajišťuje psychologické a speciálně pedagogické poradenství, zaměřuje se na žáky z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami a na žáky se specifickými poruchami učení a chování (NÚV, 2017). Svou diagnostikou, cílenou intervencí a vypracováním doporučení pomáhají zvolit vzdělávací cestu žákům a usnadnit jim vzdělávací proces. Služby jsou nabízeny formou diagnostickou, preventivní, informační, intervenční a metodickou (Kendíková, 2016). Dále spolupracují se školou ve sféře prevence a intervence rizikového chování a dokonce i v oblasti rozvoje psychologických a speciálně pedagogických kompetencí pedagogů a vychovatelů, kterým také zaručují metodické vedení. Do pole jejich působení spadá rovněž kariérové poradenství (Vosmik, 2018). Jedná se o službu ambulantní i terénní, kdy pracovníci z PPP dojíždějí za svými svěřenci na školu. Personál je ponejvíce tvořen ze speciálních pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků i případně odborných lékařů. Při zpracovávání důvěrných informací a poskytování informací o žákovi třetí osobě jsou tito pracovníci nuceni postupovat dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Knotová a kol., 2014).

Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) „*poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.*“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, §6, (1)) Každé SPC slouží k poskytování služeb pouze jednomu druhu postižení. Ve většině případů se nacházejí SPC u MŠ a ZŠ speciálních, kde mohou mít blíže ke svým klientům. Služby jsou poskytovány ambulantně, na škole klienta či v rodině, pokud je potřeba (Vosmik, 2018). Činnost SPC zahrnuje zejména vyhledávání žáků se zdravotním postižením, zajišťování diagnostiky žáka a následnou intenzivní speciálně pedagogickou intervencí, poskytování speciálních pomůcek, metodické vedení

a poskytování informací škole a zákonným zástupcům, a to vše s ohledem na individuální potřeby žáka (Knotová a kol., 2014). Dále i kariérové poradenství ve spojitosti s hledáním nejvhodnějšího vzdělávacího zařízení pro budoucí pracovní zaměření (Vosmik, 2018). Do týmu SPC patří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. SPC by mělo pracovat v součinnosti s dalšími odborníky (logoped, fyzioterapeut, terapeut...) a rodinou žáka.

2.6.2 Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

Významnou roli v poradenství hraje i školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), které se skládá z několika důležitých pedagogických pracovníků: výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Školní poradenství je především preventivního charakteru před školní neúspěšností a před sociálně patologickými jevy a poskytuje odborné vedení pedagogů při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami během vzdělávacího procesu (Knotová a kol., 2014). Za méně známé a využívané posty v poradenství se považují logopedi, sociální pedagogové nebo poradci pro žáky-cizince (Kendíková, 2016). Vosmik (2018) upozorňuje na novelu vyhlášky, jež nařizuje školám vypracovat program poradenských služeb školy, realizaci preventivního programu a určení jednoho pracovníka, který bude spolupracovat se ŠPP. Naneštěstí Knotová a kol. (2014) poukazují na skutečnost, že ne všichni poradenští pracovníci fungují efektivně z důvodu nedostatku zkušeností či znalostí. Proto je podstatné najímat takové poradenské pracovníky, kteří jsou obeznámeni s náplní své práce a jsou schopni spolupracovat s pedagogickými pracovníky.

Činnost výchovného poradce na škole je podstatná, proto by ředitel školy měl zvážit všechny předpoklady (kvalifikační a osobnostní) při výběru tohoto zaměstnance, aby se jednalo o kvalitního pracovníka, který je schopen řešit krizové situace a vést ostatní pedagogické pracovníky (Kendíková, 2016). Kromě krizových situací řeší výchovný poradce i kariérové poradenství, metodickou podporu pedagogickým pracovníkům, zprostředkování informací o nových metodách při intervenci (Kucharská in Valentová a kol., 2013).

Metodik prevence působí na škole jako odborník na prevenci sociálně patologických jevů u žáků. Orientačně vyhledává a vyšetřuje žáky s rizikem sociálně patologických jevů a spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky. V první řadě se soustředí na primární prevenci rizikového chování a vytváří školní preventivní program, jenž vychází z priorit a vize školy (Ondráčková, Vacková in Knotová a kol., 2014).

Za hlavní činnosti školního speciálního pedagoga je považováno vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, provedení diagnostického šetření a jejich následné zařazení do speciálně pedagogické péče. Samotná speciálně pedagogická intervence může být poskytována formou individuální či skupinovou, doporučením a zajištěním kompenzačních a reedukačních pomůcek a zavedením speciálně pedagogických a reedukačních metod během vyučování. Pedagogům pomáhá vypracovávat IVP nebo PLPP. Dále jeho klíčovým posláním v poradenství školy je udržování a zlepšování vztahů mezi rodiči a pedagogickými pracovníky. *„Za hlavní výhodu práce školního speciálního pedagoga považujeme jeho přímou spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.“* (Kendíková, 2018, str. 21)

Dalším poradenským pracovníkem ve škole je školní psycholog, jenž svou činností zlepšuje vzdělávací proces. Mezi hlavní úkony patří depistáž a diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, účast při zápisu do prvních tříd, řešení výukových a výchovných potíží, screening a udržování příjemného sociálního klimatu na škole. Dále zajišťuje prevenci, koordinaci pedagogických pracovníků, podporu spolupráce třídy s třídním učitelem a předávání důležitých informací. Z toho vyplývá, že školní psycholog slouží k napomáhání lepšího chodu celé školy (Lazarová in Knotová a kol., 2014).

Spolupráce škol se systémem poradenství ve školství je zásadním prvkem pro úspěšné zavedení inkluzivního vzdělávání. Žáci mají možnost být vzděláváni dle svých individuálních potřeb a pedagogové získávají příležitost odborného poradenského a metodického vedení ze stran ŠPZ a ŠPP. Bez účelné podpory ze stran poradenských služeb nemůže škola úspěšně čelit nástrahám a změnám ve vzdělávání.

3 Vzdělávací program Začít spolu

3.1 Charakteristika vzdělávacího programu Začít spolu

Jednou z významných ukázek naplňující inkluzivní principy je i vzdělávací program Začít spolu. Tento program, v mezinárodním znění Step by Step programme, vychází ze základních myšlenek nevládní neziskové organizace Step by Step ČR, o. s., jež svými humanisticky a demokraticky laděnými činnostmi zvyšuje kvalitu vzdělávání na českém území. Jedná se o detailně rozpracovaný vzdělávací program, který spočívá v inovativním přístupu v oblasti vzdělávání. Protože je otevřen všem eventualitám, umožňuje se adaptovat na různá kulturní prostředí a jejich vzdělávací systémy a především slouží individuálním potřebám každého jedince ve vzdělávacím procesu. Hlavní ideou tohoto programu je vize demokraticky fungující společnosti. Rovněž dalšími zásadními představami tohoto vzdělávacího programu jsou postupy, jak *„umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání, jež by byly v souladu s demokratickými principy, respektovaly osobnost žáků, vedly je ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání.“* (Krejčová, Kargerová, 2003, str. 12) Charakteristickým rysem programu Začít spolu je snaha o rozvoj vlastností, dovedností a postojů potřebných v budoucím životě žáků. Do tohoto rozvoje především náleží: umět odhalit a vyřešit problém, nést za svá rozhodnutí zodpovědnost, být zainteresován do globálních záležitostí a odpovědně s nimi nakládat, kreativní a kritické myšlení a pohotově se adaptovat na nové či změněné prostředí. Svou povahou je pokládán za otevřený systém, který zdůrazňuje význam individuality každého dítěte a zaměřuje se na dítě jako takové. Z tohoto důvodu je inkluzivní přístup ve školách s programem Začít spolu běžně sledovaným jevem: je totiž už *„od začátku své existence inkluzivní.“* (Babanová, Škardová, 2018, str. 7)

Program Začít spolu si zakládá na slučování již dávno používaných pedagogických a psychologických poznatků spolu s moderními trendy v oblasti vzdělávání. Inspiraci pro svou koncepci našel nejen u Jana Ámose Komenského, Maria Montessori, ale i v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera a mnoha dalších. Opírá se o konstruktivistické pojetí výuky (Krejčová, Kargerová, 2003). Z těchto důvodů nabízí integrovanou tematickou výuku, kterou považuje Kovalíková (2003, in Kreislová, 2008, str. 29) za *„otevřený vzdělávací model.“* Na základě vybraného tématu se slučují předměty dohromady se záměrem, aby žáci splnili vzdělávací cíle. Tím naprosto mění dosud používaný model jednotlivých vyučovacích hodin, mezi nimiž chyběla souvislost, jež je

velice důležitá pro uvědomování si vztahů mezi předměty a věcmi, které se učíme a které ve světě také pozorujeme ve vzájemné součinnosti. Další průlom je viděn ve způsobu myšlení učitelů při plánování výuky nebo v hodnocení žáků: klade důraz na proces učení, ne pouze na jeho výsledek.

Významnou součástí transformace vzdělávacího systému a zavádění programu Začít spolu zastává nevládní členská organizace Step by Step, jež vznikla v USA v 80. letech 20. století. V celosvětovém měřítku byl program Step by Step (na českém území používán jako program Začít spolu) iniciován organizací Soros Foundation Network, nadací G. Sorose, již od roku 1994 (Lukavská, 2003). Ve stejném roce pronikal tento otevřený vzdělávací systém zaměřený na dítě do českého vzdělávacího prostředí, kdy začaly vznikat mateřské školy a poté od roku 1996 i základní školy či třídy s programem Začít spolu. Postupem času si získal své uplatnění ve více než 30 zemích světa (Babanová, Škardová, 2018). Tato organizace poskytuje záruku kvalitního zavádění vzdělávacího programu Začít spolu v souvislosti s nároky Evropské unie a mezinárodních trendů, které jsou obsaženy v Mezinárodních ISSA standardech kvality pedagogické práce. Jedná se o klíčové kompetence pedagoga potřebné na kvalitní vzdělávání žáků v koncepci programu Začít spolu (Kargerová a kol., 2011).

Je zřejmé, že pro program Začít spolu je naplňování inkluzivních principů také zásadní. Už od samého začátku je orientován na dítě a jeho konkrétní potřeby, neřeší, jestli je dítě postižené nebo znevýhodněné. Vzhledem k úspěšné tradici je dobrým příkladem inkluzivního vzdělávání.

3.1.1 Principy vzdělávacího programu Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu je vybudován na 4 hlavních principech, jimiž by se mělo řídit vzdělávání žáků v průběhu školní docházky. Tyto principy splňují zásady konstruktivismu a pedagogicko-psychologických poznatků významných osobností (Komenský, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotský). Spadají mezi ně:

Individualizace

Princip individualizace vychází z myšlenek, že každé dítě je jedinečné a tudíž i jiné než ostatní. Ke vzdělávání každého jedince je potřeba odlišných metod, forem a organizace výuky a rozdílného způsobu hodnocení, protože se může vyskytovat na jiné úrovni znalostí, schopností a dovedností. Pro dosažení maximálního vzdělávacího potenciálu je

nutné tyto odlišnosti akceptovat, respektovat a rozvíjet daný potenciál žáka tak, jak potřebuje (Lukavská, 2003).

Integrovaná tematická výuka

Dalším principem je to, aby si žáci uvědomovali souvislosti ve světě. Nevyučovat tedy předměty jednotlivě, ale naopak v kontextu, v rámci projektů a center aktivit, aby měl žák možnost pochopit fungování světa v souvislostech (Kreisllová, 2008). Lukavská (2003) zastává názor, že právě svět není rozdělen na jednotlivé části, ale vnímáme jej naopak jako celek. Z tohoto důvodu by mělo být využíváno integrované tematické výuky, která jednotlivé předměty slučuje pod jedno konkrétní téma.

Centra aktivit

Neméně důležitým aspektem v poskytování kvalitního vzdělávání je i důkladné promyšlení prostředí třídy. A to i v součinnosti s organizací práce ve třídě. Pro využívání integrované tematické výuky a poskytování individualizované výuky se považuje za vysoce vhodné proměnit třídu v tzv. centra aktivit. *„Jsou připravené tak, aby děti vedly ke spolupráci a vzájemnému učení, nabízely možnost volit úkoly různé náročnosti a aby respektovaly individuální styly učení a potřeby dětí.“* (Babanová, Škardová, 2018, str. 2) Nachází se zde tedy možnost pracovat v různých centrech na různorodých aktivitách, a to během jednoho okamžiku ve třídě. Centra aktivit umožňují pedagogovi pozorovat jednotlivé žáky při jejich činnostech a následných výstupech, a tím lépe individualizovat výuku zohledňujíc jejich individuální potřeby. Dále jsou centra aktivit vítaným prostředkem pro žáky, jak se naučit nést zodpovědnost za svou vlastní volbu (Krejčová, Kargerová, 2003).

Spolupráce školy s rodinou

Za velmi významné je považováno v programu Začít spolu i zapojení rodinných příslušníků do chodu školy, kterou navštěvuje jejich dítě. Rozhodujícím faktorem je skutečnost, že pro dítě je snazší přechod do vzdělávacího zařízení, pokud se na něm podílí i pro ně blízký člověk (Lukavská, 2003). Ideální situace nastává, pokud rodina aktivně participuje na výuce, na mimoškolních aktivitách a jiných významných událostech spojených se školou. Rodič se tak podílí na rozvoji svého dítěte společně s pedagogem (Babanová, Škardová, 2018). A dále probíhají pravidelně konzultace dítě-rodíč-učitel, které jsou velice podstatné pro rozvoj daného dítěte a jeho sebehodnocení a seberealizaci (Krejčová, Kargerová, 2003). Lukavská (2003) předkládá, že tím se minimalizuje výskyt

konfliktu mezi rodinou a školou. Jak nejlépe navázat efektivní spolupráci s rodinou žáka popisuje Kreislová (2008), jež zdůrazňuje zahájit spolupráci co nejdříve.

Uvedené principy programu Začít spolu se velmi shodují s principy inkluzivního vzdělávání. Ukazují nám, jak je důležité výuku individualizovat, brát každé dítě jako jedinečné a učit je v souvislostech. Centra aktivit podporují inkluzi svým uspořádáním a poskytováním diferenciací úkolů. Z hlediska odpovídajícího rozvoje žáka je kladen velký význam na spolupráci s rodinou žáka.

3.2 Inkluzivní pojetí ve vzdělávacím programu Začít spolu

Jak bylo již zmíněno výše a porovnáno v kapitole Profil inkluzivního pedagoga, inkluzivní vzdělávání je nedílnou součástí programu Začít spolu. „*Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, str. 147) Nejen to, má za snahu zajišťovat individuální přístup každému žákovi. Popis, jak úspěšně zajistit inkluzi ve školách s programem Začít spolu, se nachází podrobně v kapitole Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty v publikaci Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (2011), jež obsahuje detailní popis významných kritérií při zavádění inkluzivního vzdělávání pedagogem, a mimo jiné i obecně platné standardy pro učitele. Pro naplnění těchto kritérií jsou dále popsány potřebné indikátory, které především spočívají v úloze pedagoga. Jedním z nejvýznamnějších kritérií je následující: „*Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby.*“ (Kargerová a kol., 2011, str. 21) Zdůrazňuje se zde respektující a uctivý přístup učitele k žákům a zejména jeho uvědomění si svých postojů, hodnot i předsudků, které mohou mít velký vliv na komunikaci s nimi. Proto neopomíná při aktivitách ve vzdělávacím procesu spolupracovat s rodinnými příslušníky žáků.

Široká vzdělávací nabídka, z níž si žák může volit na základě svých schopností a potřeb, je hlavní oblastí, jež rovněž koresponduje s inkluzivními principy. „*V plánování se učitelka nezaměřuje jen na děti se SPU či děti nadané, ale vytváří individuální vzdělávací příležitosti pro každé dítě (např. diferenciací úkolů, možností volby...)....*“ (Babanová, Škardová, 2018, str. 9) To však vyžaduje od pedagoga daleko důkladnější a promyšlenější přípravu než u standardních vzdělávacích programů. Na druhou stranu tím

dokáže lépe reagovat na potřeby každého jedince a snadněji jim pomáhá využít jejich potenciál.

Z hlediska plánování hodin se snaží pedagog přizpůsobit činnosti a uspořádání či organizaci ve třídě tak, aby vyhovovala všem zúčastněným. Záměrem je vytvořit takové podmínky ve třídě, kdy budou žáci schopni respektovat jeden druhého a navzájem se oceňovat. Žáci jsou pak lépe připraveni na odlišnost i v běžném životě, dokáží ocenit rozmanitost. Součástí inkluze by tedy měla být podpora kulturní a etnické rozmanitosti, věnovat se multikulturní výchově (Krejčová, Kargerová, 2003). Pedagog je svým příkladem vede ke vzájemnému respektu k odlišnostem. Nejlépe na to žáky připravuje v průběhu výuky předkládáním různých materiálů, projektů, modelových situací, pomůcek a svým pozitivním přístupem. Kromě toho je schopen u žáků rozvíjet sociální dovednosti, které vedou k respektujícímu chování: umět řešit konfliktní situace, umět naslouchat druhým a umět se asertivně chovat (Kargerová a kol., 2011). Též by měl mít snahu ukázat žákům, jak moc předsudky a stereotypy mohou ovlivnit lidské jednání. Co je však nejdůležitější, aby byl ochoten žákům pomoci utvořit si svůj vlastní názor – obzvláště na základě svých vlastních zkušeností. Navíc v rámci podpory multikulturní výchovy a inkluzivního smýšlení by měl pedagog podněcovat nejen vzájemné vztahy mezi dětmi a jejich respekt k odlišnostem, ale rovněž *„podpořit u dětí vytváření pozitivního sebepečení, sebevědomí a skupinové identity.“* (Krejčová, Kargerová, 2003, str. 187)

I v dalších kapitolách publikace Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (2011) se nacházejí cenné poznatky podporující inkluzivní vzdělávání. K inkluzi nesporně patří, že se učitel přizpůsobuje nejen věku žáků, ale i jejich osobním potřebám. Důkladně si o nich shromažďuje informace, se kterými náležitě pracuje při plánování a hodnocení, aby vyhověl jejich požadavkům. Dále by se měl pedagog snažit vnímat momentální stav žáka ve třídě a reagovat na něj přiměřeným způsobem. Cílem je vždy žáka podpořit, ale zároveň ho vést k samostatnosti. Kvůli hlubšímu vhledu do situace spolupracuje rovněž i s dalšími odborníky, aby zajistil adekvátní rozvoj svých žáků.

Co se týká oblasti rodiny a komunity, učitel by měl individuálně přistupovat i k rodinám žáků, na což se často zapomíná, ale je to neméně důležité. V Začít spolu se totiž jedná o *„otevřenost školy vůči okolí“* (Lukavská, 2003, str. 50). Rodinám jsou navrženy různé formy spolupráce od společných akcí až po účasti na výuce (Babanová, Škardová, 2018). Pro začátek je vhodné zjistit, jaká komunikace a spolupráce rodičům

vyhovuje vzhledem k jejich možnostem. V případě oboustranně přijatelné spolupráce je pro pedagoga i rodiče daleko snadnější získávat dostatek informací s cílem podpořit žáka v jeho vývoji co nejlépe. Pedagog má tak možnost vyhodnocovat a volit spolu s rodiči postupy, které jsou při práci s žákem nejvhodnější (Kargerová a kol., 2011). Učitel s rodiči jsou spojenci, navzájem si pomáhají, jejich společným záměrem je blaho žáka. Velkou výhodou spatřují Krejčová a Kargerová (2003) v tom, že rodiče se mají možnost podílet na vzdělávání svého žáka, ani rodiče ani žák nejsou vyčleňováni z třídní nebo školní komunity.

Oblast zabývající se plánováním a hodnocením se celkově soustředí na naplňování inkluzivních principů. V průběhu plánování i hodnocení bere učitel v potaz individualitu každého žáka. Navíc je ochoten se okamžitě přizpůsobit novým podmínkám ve třídě a potřebám či náladám žáků. Volí široce zaměřenou nabídku, jež žákům umožňuje si z ní vybrat a jež je pro ně poutavá. Možnost volby žák dostává i z hlediska pracovního místa, pracovního postupu či pracovního materiálu. Během plánování pedagog zohledňuje individuální schopnosti, učební styly či jiné potřeby žáků. V souvislosti s tím nabízí jednotlivcům specifické aktivity, jež jim pomohou učivo lépe uchopit (Kargerová a kol., 2011). Podstatou hodnocení v programu Začít spolu je průběžný rozvoj každého žáka, který vychází z jeho předešlých výkonů a ne z výkonů jeho spolužáků, což je v souladu s inkluzivními principy. Velký důraz se klade na sebehodnocení a slovní hodnocení, které mají žáka rozvíjet po stránce osobnostní a pozitivně motivovat k další práci.

Pro zajištění inkluzivních podmínek využívá takové vzdělávací strategie, jež formují individuální rozvoj každého dítěte a slučují se s jejich zájmy, potřebami a odlišnostmi. Dále to jsou takové postupy, u nichž se zaměřuje na rozvoj sebeuvědomění a vzájemnou spolupráci. Nelze opominout i vytvoření vhodného učebního prostředí, které je podnětné, bezpečné, respektující odlišnosti, adekvátní věku a potřebám žáků a především vytváří klima, jež je otevřené všem názorům a nápadům. „*Takové prostředí pomáhá dítěti vytvářet si pozitivní sebeobraz, přispívá k budování jeho sebevědomí a sebeúcty.*“ (Krejčová, Kargerová, 2003, str. 188) Dle Lukavské (2003) napomáhají k individualizaci tzv. centra aktivit.

V neposlední řadě je učitel schopen průběžně reflektovat svou práci a na základě toho zlepšovat své učební metody a postupy, které by dostatečně reagovaly na potřeby všech žáků v jeho třídě a které by se shodovaly s inkluzivními principy. Znamená to, že inkluze

umožňuje učitelům se také profesně a osobnostně rozvíjet. Stává se kvalitnějším pedagogem i člověkem (Krejčová, Kargerová, 2003).

Z uvedeného vyplývá, že zásady Začít spolu se značně shodují s principy inkluzivního vzdělávání. Jak poukazuje Babanová a Škardová (2018) pedagog v Začít spolu se snaží podpořit ve výuce každé dítě tak, aby to vyhovovalo jeho vývojové úrovni a jeho schopnostem, učebnímu stylu či zájmům. Tuto podporu naplňuje prostřednictvím rozličných vzdělávacích strategií, postupů, metod a organizačních forem, podnětného prostředí, individuálním přístupem v plánování a hodnocení, přijatelnou komunikací a spoluprací s rodinou a snahou o profesní růst. Lze konstatovat, že pedagog v programu Začít spolu, jež splňuje všechny jeho zásady, je inkluzivním pedagogem.

4 Závěr teoretické části

Inkluzivní vzdělávání se v současné době těší velké pozornosti v českém prostředí, avšak v zahraničí nabývalo významu již od druhé poloviny 20. století. Záměrem inkluze je poukázat na fakt, že každý má mít právo se vzdělávat, i v hlavním vzdělávacím proudu.

První úsek teoretické části se zabýval inkluzí v edukačním prostředí, jehož snahou bylo vymezit inkluzivní vzdělávání a jeho vývoj, charakterizovat jeho klíčové principy, stanovit požadavky na inkluzivního pedagoga a poukázat na dobrý příklad ze zahraničí. Ukázalo se, že inkluzivní vzdělávání staví na demokratických hodnotách, zaručuje individuální přístup každému žákovi ve vzdělávacím procesu a zasahuje svými principy i do oblastí poradenství, rodiny a především spolupráce mezi nimi. Dlouhodobým záměrem školní inkluze je přenést inkluzi do celé společnosti, kdy se nikdo nebude cítit vyčleňován a všichni se budou navzájem přijímat a respektovat. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním musíme v České republice dávat pozor na záměnu inkluze s integrací. Inkluze spočívá v zohledňování potřeb každého žáka, proto je shledávána jako vyšší úroveň integrace. Vývoj inkluzivního vzdělávání prokázal, že se nejedná o krátkodobý, ale o delší a náročný proces, kdy je potřeba zejména finančních prostředků, organizačních forem a zajištění kvalitních pedagogických pracovníků, kteří budou na inkluzi dostatečně připraveni a také si budou vědomi určitých rizik, která přináší. Právě pedagog hraje zásadní roli pro naplňování inkluzivních principů, protože svým postojem k inkluzi stanovuje podmínky ve své třídě. Lze konstatovat, že inkluzivní pedagog respektuje individuální potřeby každého žáka a přizpůsobuje tomu své plánování, výuku a hodnocení. Z porovnání dokumentu Profil inkluzivního pedagoga s publikací Kompetentní učitel 21. století, podle kterého se řídí pedagogové v programu Začít spolu, vyplynulo, že se shodují ve všech podstatných záležitostech. Podle těchto dokumentů se inkluzivní pedagog vyznačuje svou profesionalitou tím, že přistupuje ke každému jako k jedinečné osobnosti, spolupracuje s dalšími odborníky, zapojuje do procesu rodinné příslušníky žáka a neopomíjí se rozvíjet po stránce profesní a osobnostní. Finskem by se Česká republika mohla inspirovat spoluprací mezi pedagogickými pracovníky a specialisty z jiných odborných pracovišť. Dále zvýšená finanční a metodická podpora a prestiž pedagogů se zdá být v českém prostředí značně opomíjena.

Druhá kapitola teoretické části se věnovala analýze hlavních aspektů současné legislativy, jež je zaměřena na inkluzivní vzdělávání. Rovněž v rámci podpůrných opatření

se zabývala jejich vyhodnocením. Vzhledem k aktuálním legislativním změnám a opatřením se již žák se speciálními vzdělávacími potřebami nedělí do tří různých kategorií, ale je zařazen do určitého stupně podpůrného opatření z hlediska jeho potřeb a aktuálních možností. Proto byla formulována podpůrná opatření, jež nabízejí kvalitní péči v oblasti podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a vyžadují zvýšenou spolupráci mezi pedagogickými pracovníky a jinými odborníky. Pro některé pedagogy však administrativa spojená s podpůrnými opatřeními znamenala zátěž, i když Katalog podpůrných opatření (2015) nabádal k metodické a finanční podpoře v této oblasti. U 1. stupně podpůrných opatření se tak změnil požadavek vypracovávat PLPP pokaždé a v určitých případech se zajistilo přímé pedagogické vedení žáka v průběhu vyučování, kdy není potřeba nadbytečných administrativních úkonů. Přínos podpůrných opatření je viděn v konkrétních postupech, jak s žáky pracovat. Pedagogové mají možnost pohlížet na výuku novým způsobem, více se zamýšlet nad potřebami jednotlivých žáků a zjišťovat, co jim pomáhá. Podpůrná opatření však mohou být efektivní pouze při správné a systematické implementaci. V rámci poskytování podpůrných opatření a podpory inkluzivního vzdělávání je významný asistent pedagoga. Jeho působení ve třídě může být přínosem, ale může přinášet určitá rizika. Proto by vedení škol mělo vybírat své asistenty pedagoga důkladně a zvážit, zda je na výkon své profese kvalifikovaný a osobnostně vhodný, po jeho přijetí soustavně vyhodnocovat jeho práci a vést k vzájemné spolupráci s pedagogem. Obrovským přínosem pro pedagoga je spolupráce se ŠPP a ŠPZ.

Třetí část teoretické části se zaměřila na charakteristiku programu Začít spolu a jeho inkluzivní pojetí. Na základě literatury (Kargerová a kol., 2011, Babanová a Škardová, 2018) se zjistilo, že do způsobů pro naplnění inkluzivního vzdělávání v programu Začít spolu patří: pedagog pracuje s žákem individuálně, dává mu větší příležitost pro naplnění svých potřeb, umožňuje mu si vybrat, respektuje ho a hodnotí ho podle něj samotného. Inkluzivní podporu mu zajišťuje podnětným a respektujícím prostředím, rozličnou variací pedagogických postupů a strategií a osobním přístupem. Struktura programu prostřednictvím center aktivit umožňuje pedagogovi individualizovat a diferenciovat výuku. Požadavky na inkluzivního pedagoga se značně shodují s požadavky pro pedagoga v programu Začít spolu. Navíc program Začít spolu se orientuje na dítě a je otevřen jeho rodině, kde klade velký význam na spolupráci s ní. Vzhledem k těmto skutečnostem je program Začít spolu považován za inkluzivní.

Cíle teoretické části se podařily naplnit a staly se základem pro výzkumné šetření v praktické části. Z důvodu vyhodnocení podpůrných opatření a zjištění, že program Začít spolu nese zásadní znaky inkluzivního vzdělávání, bude výzkum věnován systému podpůrných opatření na ZŠ s programem Začít spolu.

Praktická část

5 Výzkumné šetření

5.1 Vymezení výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek

Na základě vyhodnocení podpůrných opatření, kde se prokázalo, že zavedení podpůrných opatření je prospěšné, pokud je dodrženo personální a finanční zajištění a konkrétní postupy jsou systematicky naplňovány (Mertin, 2017, Felcmanová, 2018) a dle východisek z teoretické části, z nichž vyplývá, že program Začít spolu je inkluzivním již od samého počátku (Krejčová, Kargerová, 2003, Kargerová a kol., 2011, Babanová, Škardová, 2018), jsem se rozhodla zjistit, jakým způsobem byl program Začít spolu v rámci zajišťování podpůrných opatření implementován. Z tohoto důvodu hlavním cílem empirické části této diplomové práce je zmapovat systém podpůrných opatření na vybrané ZŠ s programem Začít spolu a zformulovat určitá doporučení, jež by napomohla k funkčnímu inkluzivnímu vzdělávání na jiných školách.

Pro potřebu výzkumné části byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaké způsoby na podporu inkluzivního vzdělávání využívá vybraná ZŠ s programem Začít spolu a jaké představuje úskalí v naplňování inkluze?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jak je zajišťován systém podpůrných opatření na ZŠ s programem Začít spolu?
 - **Dílní výzkumná otázka 2.1:** Jakým způsobem jsou podpůrná opatření 1. stupně zajišťována na ZŠ s programem Začít spolu?
 - **Dílní výzkumná otázka 2.2:** Jakým způsobem jsou podpůrná opatření 2. stupně zajišťována na ZŠ s programem Začít spolu?
 - **Dílní výzkumná otázka 2.3:** Jakým způsobem jsou podpůrná opatření 3. stupně zajišťována na ZŠ s programem Začít spolu?

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro nalezení věrohodných závěrů k hlavnímu cíli praktické části a ke stanoveným výzkumným otázkám byla použita forma kvalitativního výzkumu, jež si zakládá na důkladném probádání zkoumané problematiky sběrem dat, jejich následné analýze

a interpretaci. Kromě toho poskytuje výzkumníkovi prostor pro bližší kontakt s respondenty, aby mohl získat větší představu o dané problematice. Jedná se o detailnější vhled do zkoumaného fenoménu na základě působení výzkumníka v přirozeném prostředí respondentů (Hendl, 2016). Vzhledem k těmto skutečnostem byla zvolena technika polo-strukturovaných rozhovorů a výzkumná strategie případových studií. Polo-strukturovaný rozhovor je jedním z typů hloubkového rozhovoru využívaného v kvalitativním výzkumu, má předem připravená témata nebo otevřené otázky, kterých se tazatel nemusí striktně držet, ale především průběžně sleduje respondentovy reakce a patřičným způsobem na ně reaguje (Švaříček, 2007). Proto polo-strukturované rozhovory představují výhodu v tom, že umožňují výzkumníkovi lépe odpovídat na respondentovy odpovědi a přizpůsobovat se aktuálním podmínkám rozhovoru. Případová studie reprezentuje velké množství dat k jednomu nebo několika málo konkrétním případům, aby poukázala na jednotlivé vztahy v celé jejich šíři. Hlavním předpokladem je, že jeden detailně prozkoumaný případ umožní větší porozumění obdobným případům. Dle Švaříčka (2007) výzkumník sbírá data z více informačních zdrojů a používá několik výzkumných metod: rozhovor, analýzu dokumentů a pozorování, aby data byla věrohodná a aby je mohl snáze analyzovat a interpretovat. Zásadou kazuistiky je zkoumaná problematika lépe pochopena a vřazena „*do širších souvislostí*.“ (Hendl, 2016, str. 102) Právě na zmapování systému podpůrných opatření se zdálo žádoucí realizovat většinu část výzkumného šetření prostřednictvím kazuistik, jež by pomohly objasnit složitosti dané problematiky a poukázat na rozhodující a zásadní záležitosti.

5.3 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na vybrané ZŠ se vzdělávacím programem Začít spolu. Tato ZŠ byla zvolena na základě dlouholeté zkušenosti s uplatňováním vzdělávacího programu Začít spolu a dobrých referencí. Nejprve byla tato škola oslovena, jestli na ni může být výzkum proveden, po udělení souhlasu školy probíhal sběr dat od ledna do března 2019. Na začátku sběru dat byly uskutečněny polo-strukturované rozhovory se zástupkyní školy, která zde zároveň působí jako speciální pedagog, a školním psychologem, aby bylo zjištěno základní zázemí pro poskytování podpůrných opatření a zajišťování inkluzivního vzdělávání. Pro dodržení etických zásad byl těmto respondentům vysvětlen záměr výzkumného šetření a předložen informovaný souhlas (viz příloha č. 1) k jejich podpisu, který zaručuje jejich anonymitu při zpracování dat tohoto

výzkumu. Rozhovor se zástupkyní školy probíhal za pomoci nahrávání na audiozáznam, který byl poté přepsán do doslovné transkripce, aby byla zajištěna dostatečná autentičnost a spolehlivost dat. U rozhovoru se školním psychologem nebyl audiozáznam povolen, proto bylo vše zapisováno výzkumníkem v jeho průběhu. Oba dva rozhovory byly provedeny na škole v místnostech, kde působí, a oba rozhovory trvaly přibližně 60 minut. Z důvodu zjištění východisek pro dílčí otázky ke 2. výzkumné otázce ohledně zajišťování jednotlivých stupňů podpůrných opatření na této škole byla zvolena výzkumná strategie kazuistika, která umožňuje získat hlubší povědomí o dané problematice. Protože na této škole poskytují 1.–3. stupeň podpůrného opatření, byly vybrány tři případy dobré praxe, které by jednotlivé stupně podpůrného opatření charakterizovaly. Všechny tři případy byly nalezeny v 5. třídě se vzdělávacím programem Začít spolu, kde zákonní zástupci zkoumaných žáků ochotně udělili souhlas (viz příloha č. 2) pro vytvoření jejich kazuistiky. V rámci sběru dat na tyto případové studie se využívalo metod: pozorování, analýza dokumentů ve škole, rozhovory se zkoumanými žáky, s pedagogem, s asistenty pedagoga a rovněž s jejich zákonnými zástupci, kteří také podepsali informovaný souhlas (viz příloha 1). Analýza dokumentů byla uskutečněna v jednom týdnu, kdy byly jednotlivé složky žáků výzkumníkovi zapůjčeny a poskytnuty k pečlivému probádání, aby se dozvěděl hlavní souvislosti. Pozorování bylo realizováno každý čtvrtek a pátek po dobu tří měsíců ve třídě, kde se žáci vzdělávají. Základním účelem bylo pozorovat je v přirozeném prostředí – jejich potíže ve výuce, reakce, vztahy s ostatními žáky a zejména dodržování IVP ve výuce pedagogem a asistenty pedagoga.

90 minut trvající polo-strukturované rozhovory k případovým studiím byly nejprve provedeny s asistenty pedagoga ve školní třídě po vyučování, aby bylo zajištěno eliminování rušivých faktorů během rozhovoru. Oba respondenti uvedli, že si nepřejí nahrávání rozhovoru na telefon, proto se vše v průběhu rozhovoru zapisovalo. Poté proběhly rozhovory se zákonnými zástupci, u případové studie č. 1 během 20 minut rovněž ve školní třídě po vyučování, zatímco u případové studie č. 3 během 30 minut v komunitním centru, kde nás neměl nikdo vyrušit. Pouze u žáka zařazeného do 2. stupně podpůrných opatření rodiče neposkytli rozhovor, i po několika žádostech. Rozhovor s pedagogem trval u každého žáka okolo 30 minut za pomoci nahrávání na audiozáznam. S každým zkoumaným žákem byl proveden rozhovor během volných hodin bez nahrávání a trval kolem 10 minut.

Po sběru jednotlivých dat byla všechna data důkladně zanalyzována. U všech rozhovorů byla použita základní technika kódování, kdy Švaříček (2007) pokazuje na to, že určitým úryvkům se přiřazují kódy, čímž se zařazují do větších konceptů, které jsou poté sjednoceny na základě stanoveného kritéria. V průběhu analýzy se tak jednotlivým slovům, slovním spojením nebo větám přiřadil kód s poznámkou výzkumníka pro jednodušší orientaci a sloučily se jednotlivé kódy pro vytvoření kategorií k sepsání výzkumné zprávy. Následně byla zanalyzovaná data slovně interpretována dle výzkumných otázek, které jsou v následujících kapitolách.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

5.4.1 Charakteristika školy

Vybraná ZŠ se vzdělávacím programem Začít spolu, kde bylo výzkumné šetření provedeno, se nachází v Praze. Jedná se o státní školu, která je zajišťováním programu Začít spolu na 1. stupni vyhlášena již od 90. let 20. století a její vizí je moderní škola, která dokáže všem dětem zajistit kvalitní vzdělání dle jejich schopností a dovedností prostřednictvím inovativních pedagogických metod. Protože se jedná o velkou školu, působí na ní mnoho pedagogických pracovníků, kteří jsou velmi pečlivě vybíráni, aby jejich pedagogické postupy byly v souladu s principy programu Začít spolu společně s inkluzivním smýšlením. Dříve škola postupovala v souladu s programem Začít spolu více důkladně, ale postupem času musela kvůli organizačním změnám a časovému rozvržení (střídání učitelů ve výuce) program upravit. Z tohoto důvodu jsou používána centra aktivit 6-8 hodin týdně, namísto 10 hodin. Velkou výsadou této školy je dlouholetá praxe spolupráce asistenta s pedagogem, kdy dokázali do prvních až třetích tříd poskytnout na dopolední výuku vychovatele z družiny, který tu vystupoval jako asistent, aby pomohl učiteli s přípravou center aktivit a podpořil žáky v individualizaci. Ve 4. a 5. třídě se od práce v centrech aktivit ustupuje a je nahrazována projektovou výukou, protože rodiče chtějí své žáky začít připravovat na víceletá gymnázia. Projektová výuka se zde vyznačuje propojeností různých předmětů pod jedno téma. V rámci poskytování metodického vedení a služeb školního poradenského pracoviště zde pracují: speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce a metodik prevence. Vzhledem k novele školského zákona zajišťují podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podle legislativního opatření.

5.4.2 Charakteristika třídy

Třída, ve které se nacházejí žáci, u kterých mi bylo umožněno provést výzkumné šetření formou kazuistiky, je pátá třída v programu Začít spolu. Ve třídě je celkem 23 žáků. Je zde několik žáků s potřebou individuálního přístupu, z toho 3 z nich mají určitý stupeň podpůrného opatření: chlapec Y v 1. stupni formou přímé pedagogické péče, chlapec Z ve 2. stupni podpůrného opatření s přiznaným IVP a dívka X ve 3. stupni podpůrného opatření vzdělávána podle IVP s podporou asistenta pedagoga na celou dobu výuky, tj. 26 hodin týdně. Bohužel se v průběhu letních prázdnin a září 2018 nemohl žádný vhodný asistent pedagoga nalézt, proto byl nejdříve od října 2018 pouze na 11 hodin týdně vybrán jeden asistent pedagoga, který nemohl nastoupit na plný úvazek, a poté od listopadu 2018 nastoupil další na 15 hodin týdně, tudíž se v současnosti ve třídě střídají 2 asistenti pedagoga během týdne. Potřeba asistenta pedagoga je výrazná, i ostatní žáci potřebují během vyučování pomoci. Dále je zde žákyně s psychickými problémy, 2 žáci s mírným ADHD a 2 žáci, kteří by potřebovali psychologické vyšetření, ale rodiče s tím nesouhlasí. Protože se jedná o 5. třídu, již nejsou tak často vzděláváni v centrech aktivit, ale spíše formou projektů a skupinových prací, kde je propojeno více předmětů. Každý žák si vede na jednotlivé školní předměty své portfolio, kam si zakládá důležité pracovní listy, projekty a jiné materiály. Hodnocení už neprobíhá slovním způsobem, ale známkou kvůli přípravě na víceletá gymnázia. V rámci školního roku se žáci sebehodnotí zejména na konzultace rodič-učitel-žák.

5.4.3 Seznam respondentů

Respondent	Označení
Paní zástupkyně (zároveň speciální pedagog)	[r.1ž]
Školní psycholog	[r.2m]
Paní učitelka	[r.3ž]
Asistent pedagoga č. 1	[r.4ž]
Asistent pedagoga č. 2	[r.5ž]
Zákonný zástupce žákyně X	[r.6ž]
Zákonný zástupce žáka Y	[r.7ž]
Žák Y	[r.8m]
Žák Z	[r.9m]
Žákyně X	[r.10ž]

Tabulka č. 1: Seznam respondentů a jejich kódové označení pro interpretaci výzkumného šetření

6 Interpretace výzkumu

6.1 Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 1

Nalezená východiska pro výzkumnou otázku č. 1, která se zabývá způsoby na podporu inkluzivního vzdělávání využívaných na vybrané ZŠ se vzdělávacím programem Začít spolu, ale i úskalím, jež může program Začít spolu pro inkluzi znamenat, jsou získána z analýzy polo-strukturovaných rozhovorů se speciálním pedagogem a školním psychologem.

Podstatným elementem na podporu inkluzivního vzdělávání je podle respondentů především fundovaný pedagogický sbor, který je od vedení školy z různých stran podporován a motivován do své práce a spolupráce s dalšími pedagogickými či poradenskými odborníky. Dle slov [r.1ž] se inkluze daří v případě, že se učitel ztotožňuje s principy inkluzivního vzdělávání a promítá je do svého plánování a výuky. I když se program Začít spolu inkluzivnímu pojetí výuky velmi přibližuje, těžištěm všeho je pedagog: „*Program Začít spolu umožňuje práci s různými dětmi, učitel vytváří podmínky.*“ [r.2m] K tomu však [r.1ž] dodává, že „*inkluzivní učitel nebo učitel, který k tomu směřuje, se dokáže o takové dítě postarat v jakémkoliv programu.*“ Pro naplňování inkluze je proto důležité, aby tomu pedagogičtí pracovníci věřili a snažili se tyto děti ve výuce podpořit. S tím ale také souvisí vedení školy, které svým pedagogům důvěřuje a podporuje je při jejich snahách.

Dalším prostředkem, který je považován za jeden z hlavních pilířů podpory inkluzivního vzdělávání na této škole, je zajišťování tzv. asistentské podpory v nižších ročnících. Tato podpora se mnohaletou zkušeností prokázala za velmi přínosnou pomoc pro pedagogy, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro ostatní žáky ve třídě, což bylo i jedním z důvodů, proč na tuto školu přicházely rodiny s dětmi z různých koutů Prahy. Před 30 lety byl totiž na této škole vymyšlen propracovaný systém, kdy vychovatelky školní družiny začínaly svou pracovní dobu již od rána a stávaly se v dopoledních hodinách asistentkami, které pomáhaly pedagogům při plánování a organizaci center aktivit: „*ta asistentská podpora se nám tak osvědčila, že jsme u ní zůstávali dál, ale asistenti byli využíváni nebo jsou využíváni i k podpoře nějaké individualizace výuky.*“ [r.1ž] Dále v souvislosti s legislativou zde působí asistenti pedagoga, kteří byli pedagogickým personálem velmi rychle přijati a byla jim i vymezena pracovní náplň tak, aby spolupráce s pedagogem byla co nejefektivnější. „*Jsou různé*

druhy spolupráce. Všechno záleží na komunikaci, jak se domluvíme mezi sebou.“ [r.2m] Záleží tedy, jak si pedagog s asistentem od začátku nastaví svou spolupráci a jak dokáží mezi sebou komunikovat. *„A právě ty učitelky z programu Začít spolu, které jsou zvyklé pracovat s tím asistentem vychovatelem, tak pro ně teď, když se začali asistenti pedagoga objevovat nově ve třídách, tak pro ně to nebyli žádní vetřelci. A děti na to byly také zvyklý.“ [r.1ž]* Metodickým pracovníkem, který uvádí asistenty pedagoga do práce, vyhodnocuje jejich práci na základě čtvrtletních zpráv a odborně je vede při práci, je školní psycholog. Osobní asistenti na této škole nikdy nepůsobili, nemají s nimi žádné zkušenosti.

Také kladený důraz na spolupráci školy s rodinou v programu Začít spolu je podstatnou součástí inkluzivního vzdělávání. Snahou je vybudovat partnerský přístup mezi oběma stranami. *„Začít spolu je o jako začít spolu škola a rodina, to znamená, že je to více o spolupráci.“ [r.1ž]* Dle respondenta [r.2m] *„Začít spolu umožňuje zapojení rodičů – i jako asistenti v rámci práce center. Jsou tam a jsou otevření.“* Dokonce některým pedagogům se podaří navázat s rodinami tak úzkou spolupráci, že se scházejí i mimo školu. Ze zákona zde funguje školská rada, ale probíhají zde i neformální rodičovské aktivity. Například již několik let funguje rodičovský spolek, který se snaží všechny sdružovat, aktivně spolupracuje se školou a organizuje různé akce.

Jako odborná podpora inkluzivního vzdělávání je na škole zřízeno rozšířené školní poradenské pracoviště, jehož součástí je výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog a školní psycholog. Z důvodu přítomnosti školního psychologa na této škole již od roku 1995, kdy paní ředitelka školy velmi osvěceně předpověděla jeho význam v rámci edukačního prostředí, nemají pedagogičtí pracovníci potíže jeho náplň práce přijmout. Jeho spolupráce s pedagogickými pracovníky je založena na vzájemné komunikaci a důvěře. Obsah práce školního psychologa je rozdělena na žáky, pedagogy a rodiče. Všem poskytuje poradenství, individuální konzultace a péči, koordinaci s odborníky (např. dětský psychiatr). Dále je v jeho kompetencích vedení třídnických hodin, protože každý rok plošně provádí sociometrii ve všech třídách a poté u nich na míru uskutečňuje třídnické hodiny. Poskytování psychologické intervence je umožněna všem a v jakémkoliv rozsahu. Podstatou působení školního psychologa na škole je ta, že *„všichni ví, že jsem tady, že jsem tady pro ně. Jsme nezávislý, nejsem na straně nikoho.... Vytvářím stejné podmínky pro všechny, což je ta inkluze.“ [r.2m]* Speciální pedagog zde působí zároveň jako zástupce ředitele školy. To znamená, že na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nemá tolik

času, jak by si představoval. Ale po domluvě s PPP si vybírá žáky z hodin a provádí s nimi speciálně pedagogické intervence. Význam speciálního pedagoga pro školu v oblasti inkluze je především v jeho podpoře žákům. „*Je to člověk, který se snaží podle mě vylepšovat a zajišťovat inkluzivní podmínky na škole.*“ [r.1ž] Dále si škola pro své vlastní účely vytvořila nestandardní pozici koordinátora pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ), jenž se těmto žákům odborně věnuje nad rámec výuky. Co se týká spolupráce se spádovými SPC nebo PPP je popisována jako nadstandardně prospěšná a efektivní. Jejich náplň práce spočívá v tom, že „*nejméně jeden celý den měsíčně tráví ve škole, buď vstupují do tříd, nebo mají konzultace s učiteli.*“ [r.1ž] Pokud se vyskytne naléhavý problém, jsou ochotni ho okamžitě řešit, je možnost se s nimi domluvit a vyřídit vše potřebné.

Dále je velkou snahou podpořit tamější pedagogy v profesním rozvoji: vzdělávací semináře pro spolupráci pedagoga s asistentem pedagoga od různých organizací, například Člověka v tísní, nebo vzájemné náslechy pro inspiraci. Nabízeny jsou i vzdělávací semináře s metodami, které si účastník potřebuje zdokonalit nebo osvojit. Rovněž jsou nabízena plošná vzdělávání nebo zaměření na určité skupiny, asistenty pedagoga nebo učitele 1. stupně. Především byly od respondentů zmiňovány příklady dobré praxe, kdy pedagogičtí pracovníci měli příležitost navštívit jiné školy a pozorovat, jak tam probíhá spolupráce a náplň práce asistentů. To bylo přínosné obzvlášť pro asistenty pedagoga: „*je to důležité se naučit s různým druhem postižení.*“ [r.2m] Pro začínající učitele představuje velkou podporu především uvádějící učitel, ale poté také možnost dalšího vzdělávání nebo Manuál pro začínající učitele, který se v současnosti na škole vytváří. Dále podpora spočívá v mentoringu, který poskytuje jedna vyučující a samozřejmě pro všechny učitele tu je možnost konzultace s poradenskými odborníky školy, pomoc při vytváření PLPP a IVP nebo vzdělávací kurzy, na nichž se učitelé dozvídají také postupy, jak v takovém případě pracovat se žákem se speciálními potřebami. „*Protože je to inkluze tak se vzděláváme komplexně a vždycky je v tom i nějaká část toho, jak s tím pracovat s dětmi se speciální vzdělávací potřebou, protože kdybychom se cíleně vzdělávali zase jenom na tuhle skupinu odborně, tak to nebude inkluze, že?*“ [r.1ž]

Velký důraz se klade na shánění financí, aby mohla inkluze na této škole fungovat. Škole se vždy dařilo sehnat peníze, aby mohla zajišťovat asistentskou podporu, různé

kluby, speciální třídy, a to formou podávání grantů. Například minulý rok v létě díky grantu mohl proběhnout tábor pro žáky s OMJ, aby se aklimatizovali na školu.

Novelou školského zákona se na této škole téměř nic nezměnilo, pouze úpravou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím podpůrných opatření se změnily určité postupy školy při jejich zajišťování a rovněž v oblasti financování na podporu těchto žáků se jejich situace naopak zlepšila. „*Ale já myslím, že díky nastavení této školy už jako předtím, že tady byl psycholog, že jsem tady byla já, že jsme přijímali děti s tělesným postižením, že jsme tady měli děti se smyslovými vadami, tak to pro nás zas taková velká změna nebyla. Pro nás spíš byla změna v té legislativě, podpůrných opatřeních, v té spolupráci s poradnou, ale že by jako inkluze zasáhla do programu Začít spolu, to já teda tak nevnímám.*“ [r.1ž] Za velkým přínos pro ostatní školy je považováno častější zřizování školních psychologů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga na školách. „*Celkově to přineslo...Pomohlo to té struktuře, je černé na bílém, co mají dělat.*“ [r.2m]

Program Začít spolu může představovat i úskalí pro naplňování inkluzivních principů. I přes to, že „*je založen na podmínkách inkluze, tedy škola pro všechny. Záleží však, kdy se to povede a kdy ne, to je zase další věc.*“ [r.2m] Po mnohaleté zkušenosti se na této škole prokázalo, že ne všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzděláváni v programu Začít spolu, ne pro všechny je tento program adekvátní vzhledem k jejich specifickým potřebám. Tento program nedokáže pro některé žáky zajistit vhodné vzdělávací podmínky. Konkrétně to jsou žáci s ADHD nebo jinými poruchami chování. Důvodem často bývá, že pro svou práci potřebují jasně daná pravidla, hranice, opakující se rituály a především klid a pocit bezpečí. „*A že věci jako možnost volby, vybrat si nějaký úkol, změna pracovního místa, jakoby nutnost pracovat v týmu těm dětem neseď, a potom to vyvolává nežádoucí projevy chování...*“ [r.1ž] Bohužel práce v centrech, která vyžaduje kooperaci, spolupráci a změny pracovního místa i časového rozvržení, pro některé z nich je frustrující a náročná. Znamená pro ně spíše psychickou zátěž než pozitivní zážitek, což se v hodinách projevuje nechutí spolupracovat s ostatními, měnit pracovní místo, vybírat si konkrétní úkol a mít za něj svou vlastní zodpovědnost. Z tohoto důvodu jsou u nich často vyvolávány nežádoucí výchovné problémy, jež se mohou ještě vystupňovat. Tyto projevy by se samozřejmě objevily i na škole s jiným vzdělávacím programem, ale ne v takovém rozsahu. Program Začít spolu tak neposkytuje vhodné podmínky pro tyto děti. Škola o tom

ví a snaží se rodičům, kteří již u svých dětí tyto diagnózy mají prokázány, aby si rozmysleli, jestli sem své dítě umístí, aby zde žák netrpěl a jeho obtíže se nezhoršily. Bohužel ne vždy rodiče upozornění školy vyslyší, přesto sem své dítě pošlou. To pak ale znamená velké úsilí od vedení školy a především od pedagogů se určitým projevům žáků přizpůsobit a poskytnout jim alespoň v rámci mezí prostředí, kde by byli spokojeni a dokázali se rozvíjet: *„tak se i v rámci toho programu Začít spolu, snažíme tomu dítěti vytvořit takové podmínky, které potřebuje, takže jakoby zmírnit program Začít spolu....“* [r.1ž] Pedagogové uzpůsobují podmínky třídy i organizaci a práci v centrech aktivit na přání žáka tím, že mu poskytují samostatnou lavici, aby nemusel sedět s někým dalším a mohl tam mít své učebnice a pomůcky, jak mu vyhovuje, klid, samostatnou práci nebo *„se ho snažíme vtahovat do těch aktivit, ale jakoby nabídkou, ale pokud ji odmítá, tak ho nenutíme a nepřemlouváme.“* [r.1ž]

V souvislosti s žáky s výchovnými problémy zde byly v roce 1995 zřizovány specializované třídy, kam byli umisťováni žáci s výraznými výchovnými a vzdělávacími potížemi. Představovalo to určitou záchranu pro tyto žáky, aby také zažili pocit úspěchu a nezažívali frustraci ve třídách, když jim program Začít spolu nevyhovoval. Se souhlasem jejich rodičů se o výuku starali speciální pedagog a školní psycholog, kteří se velmi snažili o podporu těchto žáků, zmírnění jejich obtíží a především o optimální rozvoj. V rámci těchto specializovaných tříd probíhala častá setkání s rodiči žáků, kde se mapovala zpětná vazba. Většina zpětné vazby byla pozitivní a byla zjištěna neočekávaná zmírnění obtíží žáků: *„bylo to pro nás těžké, ale představte si, dítěti zmizely migrény, dítě začalo dobře spát v noci, dítěti se velice zmírnil atopický ekzém, dítě se přestalo pomočovat, už druhý měsíc se to nestalo.“* [r.1ž] Prokázal se pozitivní efekt, žáci se cítili bezpečně a nebyli pod trvalým tlakem neúspěchu. Podstatným faktorem bylo, že *„se ty děti zklidnily a nebyly pod trvalým tlakem na příšerný výkon, který tenkrát byl – výkon nic jinýho.“* [r.1ž] Žáci tak získávali pocit úspěchu a především klid na práci. Poté se začala rozmáhat inkluze a specializované třídy pak byly pomalu rušeny.

Z interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 1 vyplývá, že škola poskytuje širokou nabídku prostředků a způsobů, jak docílit inkluzivního vzdělávání. Od vzdělávacích kurzů, odborného vedení pracovníky z ŠPP, snahy o vzájemnou spolupráci s rodinou žáků, asistentů pedagoga či ŠPZ, hledání zdrojů na financování inkluzivních podmínek až po vybírání kvalitních pedagogů, jež k inkluzivnímu vzdělávání mají blízko. *„Každá role,*

jestli je to pedagog, asistent pedagoga, speciální pedagog a tak dále, má svůj význam v inkluzivním vzdělávání.“ [r.2m] Proto se tato škola snaží všechny pedagogické pracovníky v maximální míře podpořit a společnými silami spolu s rodinou rozvíjet své žáky podle jejich schopností, dovedností a zájmů. Bohužel ne pro všechny děti lze zajistit na škole rovnocenné postavení a vhodné podmínky na práci. Stále jsou děti s druhem nebo mírou postižení či znevýhodnění, která přes všechna inkluzivně nastavená opatření, nedostávají potřebnou podporu, která je jim zajišťována na speciálních školách nebo specializovaných třídách, z hlediska uspořádání prostředí, pomůcek, podpory odborně vyškolených pedagogických pracovníků a financí. *„Všechny podmínky zajistit nelze.“* [r.1ž] Rozhodující prvek pro inkluzivní nastavení podmínek ve výuce je spatřován v pedagogovi, tudíž další úskalí v programu Začít spolu může být spatřováno v učiteli, který s programem a s inkluzí není ztotožněn a nedokáže žáka podpořit tak, jak on potřebuje.

6.2 Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 2

Na vybrané ZŠ s programem Začít spolu se začala poskytovat podpůrná opatření na základě novely školského zákona, proto postupují podle nových legislativních opatření. U 1. stupně podpůrných opatření nastavuje škola konkrétní postupy s žákem sama, vyšší stupně jsou již stanovovány ŠPZ. Na škole se vyskytují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejvýše do 3. stupně podpůrného opatření. Nejde však jen o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovněž o žáky nadané. *„Zařazujeme od toho nejjednoduššího. V jedničce mají děti plány pedagogické podpory, pak už ta dvojka a trojka se to jakoby prolíná, takže samozřejmě vzděláváme žáky podle individuálně vzdělávacího plánu...“* [r.1ž] V PPP je poté sepsána zpráva o stavu a diagnóze žáka, kterou dostávají pouze rodiče a nechávají si ji u sebe, a je vydáno doporučení s konkrétními metodami, očekávanými výstupy v jednotlivých oblastech, úpravou v hodnocení a především rady pro rodinu a školu, jak s žákem zacházet. V rámci naplňování IVP je škola schopna domluvit se se spádovou PPP na nákupu vhodných didaktických, speciálně-pedagogických a kompenzačních pomůcek pro náležitou podporu žáka během výuky či domácí práce. Do těchto často potřebných pomůcek spadají počítačové tréninkové a výukové programy nebo relaxační míčky. Navíc jsou v případě naléhavé potřeby schopni zařídit žákům nákup i klávesnice pro slabozraké. Pokud je nezbytná personální podpora, tak je poskytována asistenty pedagoga a prostřednictvím předmětů speciálně pedagogické péče, o které se

stará speciální pedagog, a pedagogické intervence, které mají na starosti učitelé nebo případně asistenti pedagoga.

Ve všech případech zařazování žáka do určitého stupně podpůrných opatření je důležitá zejména komunikace mezi vyučujícími a specialisty ze ŠPP nebo odborníky z PPP nebo SPC, aby mohla být podpora účinná. Každý měsíc dochází odborník z PPP na pravidelné hospitace k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, aby zhodnotil jejich posun. Vzhledem k tomu dochází ke zlepšení vztahů a komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a odborníky z PPP. Se SPC spolupracují na podobném principu, akorát tito docházejí za svěřenci jednou za dva až tři měsíce. Dále jsou v komunikaci s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí a Střediskem výchovné péče, pokud je potřeba názoru dalšího odborníka.

Z rozhovorů vyplynulo, že podpůrná opatření jsou přínosná nejen pro školy s programem Začít spolu, ale pro všechny školy, které se o své žáky zajímají a chtějí jim poskytnout kvalitní vzdělávání. Podpůrná opatření se tak stávají velkou oporou pro systematické dodržování a vyhodnocování konkrétních postupů. „*Pomohlo to té struktuře, je černé na bílém, co mají dělat.*“ [r.2m] Nicméně stále se objevují nesrovnalosti mezi tím, jak se má správně postupovat nebo vypracovávat s tím spojená administrativa, což dle [r.2m] může být způsobeno tím, že na stránkách MŠMT jsou uvedeny staré verze legislativních opatření, i když byla aktualizována a administrativní úkony zjednodušila. „*Je potřeba větší obeznamenost.*“ [r.2m] Z tohoto důvodu je nutné pedagogické a poradenské pracovníky na toto téma vzdělávat a poukazovat na změny.

6.2.1 Poskytování 1. stupně podpůrného opatření vzhledem k dílčí výzkumné otázce 2.1

Nejnižší 1. stupeň podpůrných opatření je škola schopna vykonávat a zpracovávat sama, zařazení do vyššího stupně podpory je v kompetencích PPP nebo SPC. Postup je následující, pokud si třídní učitel nebo jiný vyučující všimne u žáka nějakých obtíží ve vzdělávání, projedná jeho projevy s pracovníky školního poradenského pracoviště a žák je podle míry obtíží zařazen buď do 1. stupně podpory, kdy se zohledňují jeho specifické potíže přímou pedagogickou péčí v průběhu výuky, nebo se vypracovává PLPP, jehož plnění se po 3 měsících vyhodnocuje, zda dosahuje očekávaných výstupů nebo ne. Pokud ne, je po domluvě s rodiči žák poslán do PPP, kde proběhne důkladné vyšetření jeho schopností a dovedností a posouzení, jak s žákem postupovat dále.

Příklad dobré praxe: Případová studie č. 1

Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec Y se narodil v říjnu 2007. Od narození má zkrříženou laterálníitu, což v jeho případě znamená, že má sice dominantní pravou ruku, ale používá levé oko a pravé ucho. Dochází u něj ke zkreslení nebo špatnému dekódování informací při jejich zpracování, proto jsou pro něj některé úkony v motorické a zrakové oblasti nebo prostorové orientaci náročnější na zvládnutí. To ovlivnilo v předškolním věku i jeho mluvní projev. Z iniciativy rodičů byl ve 4 letech vyšetřen na logopedii, kde shledali, že chlapec Y má mnohočetnou dyslali. Měl založených pouze 5 písmen, ostatní písmena musel za pomoci rodičů a dlouhodobé spolupráce s logopedem zdokonalit, aby se jazyk narovnal na všechna písmena. Na logopedii docházeli pravidelně jednou týdně. Povahově je žák spíše flegmatický, nekonfliktní, společenský, nevyhledává spory, proto je i v kolektivu velice oblíbený. Vždy se zajímal o věci jako ostatní děti jeho věku – sport, počítačové a telefonní hry. Vyrůstá v úplné rodině, která se ho snaží vést k vlastní zodpovědnosti a samostatnosti. Jeho specifické potíže vnímají jako součást jeho osobnosti, které postupem času vymizí v souvislosti s dospíváním. Snaží se mu být oporou, aby si s tím jeho mozek dokázal poradit dříve, ale zároveň ho nijak neomezují v běžných činnostech, ani těch sportovních. Naopak usilují o to, aby zvládal všechny věci jako ostatní děti. Má o dva roky starší sestru, která dochází na stejnou ZŠ a se kterou má velmi dobré vztahy. I když je jeho sestra v některých ohledech dominantnější, chlapec Y s ní nikdy nešel do větší rozepře, dokáže s ní vyjít i bez boje.

Školní anamnéza

V MŠ se u něj nevyskytly žádné zásadní potíže, pouze již zmíněná mnohočetná patlavost, která mu ztěžovala mluvní projev. Z důvodu říjnového narození měl přirozený odklad, nastupoval tedy do ZŠ až v sedmi letech. Na základě testu školní zralosti bylo vyhodnoceno, že je možné, aby nastoupil, i když mu nebylo stále tolik rozumět, jak by bylo na jeho věk odpovídající. Na ZŠ s programem Začít spolu nastoupil především kvůli spádovosti, protože jeho bydliště se nachází velice blízko školy, což rodiče uvítali. Chlapcův mluvní projev se v průběhu vzdělávání výrazně zlepšil. První tři roky na ZŠ byl vyučován paní učitelkou, která vzdělávala své žáky klasicky podle programu Začít spolu. Škola poskytovala této třídě první dva roky asistenta, jenž se spolu s paní učitelkou podílel na vzdělávání žáků, tudíž i chlapce Y, především při práci v centrech aktivit

a individualizaci práce. Třetím rokem si již rodiče museli za služby asistenta připlatit, což jim ale nevadilo, protože byli za jeho působení ve třídě rádi. V českém jazyce se chlapci dostávalo zvýšené podpory ze strany učitele i asistenta, většinu vyučovacích hodin českého jazyka byl zařazen do paralelní skupiny ve třídě. V ostatních předmětech dopomoc nepotřeboval. Během první a druhé třídy se projevovaly určité obtíže v jemné motorice při stříhání, skládání nebo co se týká přesnosti v psaní a kreslení. Býval pochválen za psaní písmen, ale pouze pokud se o to dost snažil. Často byl nabádán k pečlivé kontrole a byl mu vytýkán nepořádek ve věcech. Ve 2. pololetí 3. třídy byl poslán na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, jež po pečlivé diagnostice zvažila jeho stav a zařadila ho do 2. stupně podpůrného opatření s poskytnutím IVP a paralelní výukou českého jazyka. Závěry z vyšetření prokázaly nadprůměrné rozumové schopnosti, avšak značné oslabení jak ve zrakovém, tak i ve sluchovém vnímání. Tyto dvě znevýhodněné oblasti vnímání spolu s grafomotorickou neobratností zasahovaly a stále zasahují do dovedností čtení a psaní. Dalšími specificky narušenými oblastmi byla jemná a hrubá motorika, jež se projevovala při psaní, geometrii a pracovních činnostech. Z důvodu těchto specifických obtíží a velkém záprahu po vyučování v rámci kroužků a domácí přípravy se ve škole projevoval silnou nepozorností, neklidem a rovněž nezájmem o učivo. Bylo mu doporučeno nejen IVP, paralelní výuka v českém jazyce, ale i grafomotorická náprava. Vzhledem k jeho obtížím poskytla PPP doporučení, jak se žákem zacházet při čtení: respektovat jeho pomalé tempo při čtení, nevyvolávat ho k hlasitému čtení, výběr vlastní četby, čtení jednoduchých a krátkých textů; při psaní: uvolňovací cviky během písemného projevu, zkrácená cvičení a diktáty, preferovat ústní zkoušení; v ostatních předmětech: hodnotit celý proces, tolerovat specifické chyby, respektovat pravolevou a prostorovou orientaci. Rodiče po zvážení odmítli vypracování IVP školou, ale chlapci Y i tak byla umožněna individuální forma práce, možnost být zařazen v paralelní skupině na český jazyk a docházení na speciální pedagogickou intervenci pod vedením zkušeného školního speciálního pedagoga pro zlepšení grafomotorické oblasti. V současnosti těchto služeb již nevyužívá. Od 4. třídy měl chlapec Y jinou paní učitelku, která v individuálním přístupu k žákovi nadále pokračovala.

Současný stav

V současnosti je v rámci 1. stupně podpůrného opatření, kdy nevyužívá plánu pedagogické podpory, ale přímé pedagogické podpory v průběhu vyučování. Potíže se

čtením a psaním (dyslexie, dysgrafie) neustaly, projevují se především v českém jazyce, ale jeho porucha se promítá i do ostatních předmětů. V matematice vyniká, dokáže velmi dobře řešit slovní úlohy a přicházet s mnoha novými nápady. Dělá mu potíže si po sobě zkontrolovat práci. Při čtení dostává kratší úseky, není nucen číst nahlas. Při práci s ním je potřeba mu dopřát klid, nevyrušovat ho, odebrat všechny rušivé faktory, které by mu mohly vadit a které by mu odváděly pozornost. Když se podaří tyto podmínky na práci zajistit, dokáže se plně soustředit a nevyruší ho téměř nic. Dále je potřeba zorganizování si svých pomůcek, sešitů, proto má na každý předmět barevně odlišné desky, do kterých si dává vše k danému předmětu. S ohledem na jeho poruchu má potíže i v oblasti geometrie, především v rýsování. Nedokáže být tolik přesný, grafomotorická stránka je oslabena. Rovněž mezi jeho slabiny patří zbrklost a nezkontrolování si věcí po sobě. Vypracovává úkoly nebo jiné školní činnosti, o kterých si myslí, že jsou jednoduché, velmi rychle, ale už není schopen si je po sobě přečíst a zkontrolovat. To se mu stává i v matematice, kdy se stane, že přehlédne znaménko: myslí si, že je tam např. plus, ale ono je tam krát. Když píše, nedopisuje písmena nebo slova, jeho písmo je nečitelné. Dále mu dělá obtíže dodržovat diakritiku. Z tohoto důvodu je zohledňován i v hodnocení – nemusí dodělavat celé cvičení, redukuje se mu písemné texty, je hodnocen za vypracování a obsah. „*Nedbám příliš na to, aby dokončil práci. Spíš teda může udělat menší celek, ale je důležité, aby si to opravil a udělal to dobře.*“ [r.3ž] V ostatních předmětech není hodnocen za věci, které nemá upevněné v českém jazyce a které vycházejí z jeho potíží, respektuje se jeho písemný projev. Na některé vyučovací činnosti nastupuje dopomoc asistenta pedagoga. Častěji je vyvoláván v předmětech, které ho baví a jdou mu, například v matematice. „*Když vidím, že mu něco jde a povedlo se mu, tak ho pochválím, aby věděl, že jsem si toho všimla a aby zažil úspěch.*“ [r.5ž] Pomoci se mu dostává hlavně od paní učitelky, dále od asistenta pedagoga a také od jeho kamarádů. Například spolužáci mu pomáhají v češtině se zadáním: „*v češtině, když se nás na něco ptají v pracovním sešitě nebo učebnici, tak mi to vysvětlí.*“ [r.8m] K pedagogickým pracovníkům přistupuje s respektem, někdy dokáže zazlobit nebo vyrušovat v hodině, ale není to častý jev. Z letošní sociometrie od školního psychologa vyšlo, že je jedním z nejoblíbenějších žáků, kdy ostatní spolužáci často vyhledávají jeho přítomnost. Co se týká jiných vstupujících odborníků, tak nepotřebuje být v péči školního psychologa ani speciálního pedagoga. Delší spolupráce se školským poradenským zařízením zatím nebyla potřeba.

- **Kategorizace podpůrného opatření:**

Poznámka: Chlapci Y není vypracován ani PLPP ani IVP, proto následující údaje zaznamenávají to, co vyplynulo z pozorování a z rozhovorů s pedagogem, asistenty pedagoga, zákonným zástupcem žáka a samotného žáka:

- **Metody:** Respektování individuálního tempa, poskytování dostatku času na vypracování a především kontrolu práce, tolerance nižší kvality grafického projevu, multisenzorický přístup, vyhledávání situací, které mu jdou, aby zažil úspěch.
- **Úprava obsahu a výstupů vzdělávání:** Žádné úpravy se nekonají. Žák je vzděláván standardně dle ŠVP.
- **Organizace výuky:** V rámci českého jazyka je na vybrané situace vzděláván paralelně s asistentem pedagoga.
- **Intervence školy:** V současné době pouze individuální přístup ze strany pedagoga a asistentů pedagoga.
- **Hodnocení:** Klasifikační stupeň, zmírnění známky v oblasti českého jazyka s ohledem na jeho specifické obtíže.
- **Pomůcky:** Přehledy, barevné desky na každý předmět kvůli organizaci a přehlednosti.

- **Přístup pedagoga**

I přes nesouhlas rodičů s vypracováním IVP nebo zařazením žáka do vyššího stupně podpůrného opatření se paní učitelka chová k žákovi jako kdyby mu IVP bylo napsáno. Nejen že k němu přistupuje individuálně, ale bere v úvahu jeho obtíže vzhledem ke specifickým potížím při psaní, čtení a způsobenými zkříženou lateralitou. „*každého vnímá jednotlivě a ne jako skupinu.*“ [r.7ž] Dle slov žáka Y se mu paní učitelka věnuje individuálně: „*když píšu diktáty, tak mi neuznává nějaké chyby.*“ [r.8m] Její snahou je poskytnout mu dostatek místa, času, klidu a dokonce i organizačních pravidel, aby měl vhodné podmínky na práci a mohl dosáhnout úspěchu. Žáka si usadila do první lavice, aby k němu měla blíž a mohla se mu v průběhu výuky individuálně věnovat. V případě potřeby dopomáhá a ukazuje názorněji. Vyvolává ho ve cvičeních, kde ví, že bude vědět. Hodnotí ho mírněji vzhledem k jeho specifickým potížím. Při delších cvičeních, cvičeních s opisem

či přepisem nebo kratších i delších písemných ověřovacích pracích neusiluje o to, aby měl vše dokončené, ale dbá na správnost již napsaného a nabádá ho ke kontrole své práce.

- Spolupráce školy s rodinou

Rodina se školou spolupracuje. Nejvíce spolupracují s paní učitelkou, se kterou si domlouvají individuální konzultace, pravidelně docházejí na konzultace rodič-učitel-žák a třídní schůzky. Obě strany vypovídají, že není problém ani v komunikaci ani ve spolupráci. Rodina si cení přístupu paní učitelky k jejich synovi, paní učitelka zase přístupu rodičů a jejich zodpovědnosti a snaze svého syna podpořit ve vzdělávání. Podle maminky žáka Y vytváří podmínky pro kvalitní vzdělání především paní učitelka než škola. „*Já si myslím, že je to spíše o přístupu paní učitelky než o škole. Že kdyby paní učitelka nechtěla, tak je to úplně někde jinde...*“ [r.7ž] Při domácí přípravě zvládá žák být samostatný, pouze kontrolu domácích úkolů dělají rodiče.

Doporučení

Z uvedeného vyplývá, že pro nastolení funkčního inkluzivního vzdělávání je v první řadě potřeba inkluzivně smýšlejícího pedagoga, jenž dokáže zajistit inkluzivní podmínky i v případě, že rodiče nesouhlasí se zařazením do vyššího stupně podpůrných opatření. U uvedeného chlapce Y jedná paní učitelka intuitivně a dle potřeb žáka, zaručuje mu individuální přístup ve výuce a snaží se mu poskytnout adekvátní podmínky v oblastech, které mu dělají potíže. Dále se prokázalo, že vzájemně vyhovující spolupráce a komunikace mezi rodinou žáka a pedagogem je významná pro optimální rozvoj žáka a poskytování vhodných podmínek ve vzdělávání.

6.2.2 Poskytování 2. stupně podpůrného opatření vzhledem k dílčí výzkumné otázce 2.2

2. stupeň podpůrného opatření poskytuje škola na základě doporučení ze ŠPZ, pokud 1. stupeň z jakéhokoliv důvodu selže nebo je shledáno školou, že u žáka je nutné vyšetření v ŠPZ, které vydá určitá doporučení dle specifických potřeb žáka směrem ke škole i k rodině, jak s žákem náležitě pracovat. Do 2. stupně podpůrného opatření se zařazuje jedna hodina týdně speciálně pedagogické péče nebo jedna hodina týdně pedagogické intervence či obě intervence zároveň. V některých případech se však může stát, že žák potřebuje navýšit pedagogickou intervenci, ale nejsou nutné služby asistenta pedagoga. V praxi se stává, že je žákovi napsán 3 stupeň podpůrného opatření bez podpory

asistenta pedagoga, aby měl zvýšené hodiny pedagogické intervence, i když jeho míra znevýhodnění náleží do 2. stupně podpůrného opatření. Podle návrhu ŠPZ vypracuje pedagog s možnou pomocí pracovníků ze ŠPP IVP, se kterým se seznámí všichni vyučující a podepíší ho. Poté postupují podle tohoto dokumentu v zajišťování metod, hodnocení, očekávaných výstupech a organizačních formách. Pracovníci ze ŠPZ se pravidelně jednou za měsíc přichází na žáka podívat a zkonzultovat s vyučujícím, jak IVP v praxi funguje a jestli nepotřebuje nějaké změny.

Příklad dobré praxe: Případová studie č. 2

Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec Z je 11 let. Pochází z úplné rodiny a má jednoho sourozence – o 3 roky mladšího bratra. Vychází s ním v rámci mezí, nemá s ním velké problémy. Často chodí ven na hřiště s kamarády. Má radost z dobrých známek, ale i z pohybových aktivit, kde si může vybit energii. Ve svém volném čase sportuje, nejraději hraje fotbal. Jeho povaha je klidná, tichá a nekonfliktní. Proto ani v mezilidských vztazích nemá žádné potíže. Jeho nejlepší kamarád, který rovněž chodí do stejné třídy jako on, je pravým opakem chlapce Z. Je dominantní, prudký a velmi hlasitý. Skvěle se doplňují, ale musí se dávat pozor, aby mu kamarád dal prostor se vyjádřit a umožnil mu také klid na práci. Rád by v budoucnu pracoval s počítačem. Lidé kolem něj na něm oceňují jeho klid a snahu se zlepšovat.

Školní anamnéza

Do MŠ chodil od svých tří let. Velmi rychle se adaptoval na nové prostředí a neobjevily se u něj žádné velké problémy. Pouze v řečových dovednostech mu dělala potíže výslovnost hlásek R a Ř. Díky pravidelným návštěvám logopedie se jeho mluvní projev zlepšil a při nástupu na ZŠ mu bylo přijatelně rozumět. Pro ZŠ s programem Začít spolu se rozhodli rodiče hlavně kvůli tomu, že blízko školy bydlí. Protože součástí první až třetí třídy byla asistentka pedagoga, využíval občas její pomoci. V první třídě svými potížemi moc nevybočoval. Dokázal přepsat do psacího písma jednoduchý tiskací diktát s drobnými chybami, ale dělalo mu obtíže některá dlouhá slova hláskovat v přirozeném tempu. Velmi se oceňovala jeho snaha vypracovávat úkoly pečlivě a doporučovalo se mu, aby se na práci více soustředil, protože pak mu jde lépe od ruky. Ve druhé třídě se objevily problémy spojené s opisem, přepisem a v diktátech, kdy u něj převažovalo velké množství chyb v těchto cvičeních. Daleko lépe mu šlo uplatňovat probrané učivo ústně nebo při doplňovacích cvičeních, kde zvládl osvojené učivo aplikovat téměř bez chyby. Pokud

pracoval na cvičení, kde se probíral jen jeden pravopisný jev, šla mu práce lépe, než když se ve cvičení objevila kombinace pravopisných jevů. Pravidlo mu šlo dobře aplikovat spíše v ústní formě nebo v jednoduchých cvičeních, u souhrnných cvičení, kde se objevilo více pravopisných jevů, už měl velké potíže aplikovat všechna známá pravidla a zároveň dávat pozor na svůj písemný projev. U čtení měl pomalejší tempo než jeho spolužáci. Ve 4. třídě, kde se mu změnila třídní učitelka, se s ním začalo pracovat na základě PLPP. Zde se zohledňovaly jeho specifické potřeby při psaní a čtení, obzvlášť se mu tolerovala pomalejší rychlost při práci a více se mu individualizovaly školní činnosti. PLPP bohužel neměl očekávaný účinek, proto na návrh paní učitelky, poslali rodiče v polovině 1. pololetí 5. třídy žáka Z do PPP na vyšetření. PPP vyhodnotila, že by bylo vhodné, kdyby byl vzděláván dle IVP a v rámci realizace IVP docházel na speciálně pedagogickou intervenci ke školnímu speciálnímu pedagogovi. Závěry z vyšetření prokázaly, že chlapec Z má průměrné rozumové schopnosti, avšak ve čtení a psaní se u něj projevují potíže specifického charakteru. Odborníci z PPP doporučili i konzultace u odborníka na grafonápravu a možnost ortoptického vyšetření.

Současný stav

Potíže žáka Z se ve škole nejvíce projevují v českém jazyce z důvodu jeho diagnózy: dyslexie, dysgrafie a dysortografie. To znamená, že v písemném projevu má obtíže nejen s gramatickou stránkou jazyka, ale i s celkovou úpravou. Co se týká úpravy písma, má tendenci psát velkým písmem, nečitelným, které se mu ani nedokáže vejít do patřičného formátu. Písmo působí kostrbatě a neuspořádaně. U gramatických pravidel je schopen je říci a zdůvodnit, ale aplikovat je v písemném projevu je pro něj už náročné, obzvlášť pokud musí napsat větu rychle, soustředí se na něco jiného nebo se cvičení skládá z kombinace více pravidel. Dále se jeho písemný projev vyznačuje typickými chybami žáka s dysortografií a dysgrafií: nedopisování písmena nebo slova, nerespektování háčeků a čárek, záměna zvukově podobných hlásek (jako b za d), přehazování písmen ve slově, vynechávání písmen ve slově nebo slov ve větě nebo naopak přidávání písmen, která tam nepatří. Stává se, že čím víc koncentruje svou pozornost na úpravu písemného projevu, tím obtížněji sleduje gramatickou stránku jazyka. Také má potíže se čtením delšího textu. V textu nerozeznává zvukově či tvarově podobná písmena, má velmi pomalé a nejisté čtení. Při psaní a čtení má zvláštní držení těla, je nutné dbát na správné sezení a správný úchop psacích potřeb. Tyto písemné projevy mají dopad i na ostatní předměty, kde také

musí psát a číst. Například v anglickém jazyce má velké problémy, a to v poslechu, psaní i mluvení, sám by se chtěl zlepšit.

Ve vybraných činnostech, jako je diktát, přepis nebo cvičení náročné na grafickou a obsahovou stránku jazyka, mu pomáhá asistent pedagoga, jenž s ním individuálně pracuje a poskytuje mu jak dostatek času, tak především klid na práci. Zajišťuje mu možnost kontroly a individuálního přístupu. „*Všímám si ho a v případě potřeby za ním jdu, reaguji na jeho potřeby.*“ [r.4ž] Velkou snahou paní učitelky a asistenta pedagoga je eliminování rušivých faktorů v jeho blízkosti. Pokud je možnost, tak dostává doplňovací cvičení, kde se nemusí namáhat přepisem nebo opisem. Dále se dbá na dodržování přestávky mezi psaním a čtením, na možnost odreagovat se.

V českém jazyce jsou jeho potíže nejvýraznější, je nutné, aby četl nahlas pouze krátké a jednodušší úseky textu. Pokud je zařazen delší a obtížnější text, zařazuje paní učitelka vyhledávání a nacvik obtížných slov v textu, které si žák Z zvýrazní a pro sebe zopakuje. Při čtení se dále toleruje pomalé tempo, není nucen ke zrychlování, dává se mu prostor pro jeho vlastní tempo. Během vyučovacích hodin literatury a zejména na speciální pedagogické péči cvičí čtení s porozuměním, trénuje si orientaci v textu a práci s textem. Toto nacvičuje i doma, kde ho vedou ke čtení. U psaní se mu redukuje množství, které musí napsat, aby se mohl plně soustředit na kvalitu své práce a nebyl zahlcen velkým počtem vět. Také se mu toleruje pomalejší tempo a preferuje se ústní zkoušení gramatiky, aby nebyl indisponován. Při využívání jiných forem diktátů spolupracuje s asistentem pedagoga a pracuje se s ním i předjímáním diktátů. Může v průběhu hodiny používat tabulky, přehledy a pravidla. U cizího jazyka se preferuje sluchová cesta výuky a ústní projev, jenž mu ale dělá také velké potíže. Osvojování nového učiva se mu musí rozfázovat na menší úseky, dále je důležité s ním průběžně opakovat základní učivo z předchozích ročníků. Není nucen klasicky číst delší texty, jen pokud sám chce. Tolerují se mu specifické a pravopisné chyby v písemném projevu a má možnost využívat speciální počítačové programy se zvukem, které má na domácí použití.

V matematice a naukových předmětech se mu poskytuje velmi často zrakové opory a názorných pomůcek při zadání úkolu, kdy může využívat různé náčrtky, obrázky, grafy, tabulky, časové osy, schémata, přehledy a jiné materiály, které mu umožní učivo lépe pochopit. Při projektech nebo delších pracovních činnostech dostává zadání s kritérii a hodnocením do lavice. I během ostatních předmětů se respektuje jeho individuální tempo

a je vynaložena velká snaha uchránit ho před časovým stresem. Nejvíce mu pomáhá „*když je klid.*“ [r.9m] Pokud se vyskytne ve vyučovací hodině čtení, musí se zkontrolovat, jestli porozuměl slovní úloze, zadání úkolu, instrukcím, případně mu pomoci s prvním krokem nebo mu umožnit alternativní formy zápisu učiva. Nehodnotí se mu chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením a zapsáním textu, v případě potřeby se mu prodlužuje čas na práci a kontrolu. Z předmětů mu nejvíce jde výtvarná výchova, kde dokáže velmi pěkně vyobrazit věci dle předlohy nebo prokázat svou pečlivost a snahu věci dokončit precizně. Rovněž je bystrý a zběhlý v matematice, která ho i baví. Ve školním prostředí má dostatek přátel, spolužáci k němu přistupují velkoryse a moc pěkně. Nevyčnívá ani není upozaděn. Nemá problém s nalezením kamarádů. Ve třídě má dokonce svého nejlepšího kamaráda, ten mu také hodně pomáhá.

- **Kategorizace podpůrného opatření:**

- **Metody:** Mezi metody pro práci s žákem Z patří omezení časově limitovaných úkolů, respektovat individuální tempo, nepsat dlouhé texty, tolerovat nižší kvalitu grafického projevu a úpravu sešitů, ústní procvičování, ověřovat dostatečně procvičené znalosti, poskytovat dostatek času na vypracování úkolu a na kontrolu a kontrolovat pochopení zadání úkolu, instrukcí nebo správnost postupu.
- **Úprava obsahu a výstupů vzdělávání:** Žák Z je vzděláván podle ŠVP s využitím podpůrného opatření 2. stupně.
- **Organizace výuky:** Úprava v organizaci výuky spočívá na základě metod, podpory asistenta pedagoga a speciálně pedagogické péče v rozmezí 1 hodina týdně.
- **Intervence školy:** Škola poskytuje dopomoc asistentem pedagoga, 1 vyučovací hodinu týdně – speciální pedagogická intervence (skupinová náprava) – pod vedením školního speciálního pedagoga.
- **Hodnocení:** Preferencí je ústní ověřování znalostí nebo rozfázování písemných prací na menší úseky. V případě nezdařilé práce má možnost opravy.
- **Pomůcky:** přehledy, tabulky

- Přístup pedagoga

Paní učitelka u žáka Z zaznamenala, že by pro něj bylo lepší, kdyby získal IVP a byl vyšetřen v poradně, aby se s ním mohlo náležitě pracovat a aby se mu pomohlo ve výuce a dosáhl svého potenciálu. Ráda s ním pracuje, protože vidí, že se snaží a že mu pomohlo, že se mu někdo více věnuje, že mu někdo chce pomoci. „*Řekla bych, že ho to zmotivovalo k takové větší pili a zájmu o tu češtinu...*“ [r.3Ž] Bere ho jako zajímavý objekt, který je tiché povahy, ale umí být také v rámci mezi rošťákem. Chová se k němu s respektem k jeho potřebám. Nechává jej v různých činnostech pracovat s asistentem pedagoga individuálně. Protože ví, že potřebuje na svou práci klid, usiluje ze všech sil mu ho dopřát. Když za ní přijde s problémem, pokouší se ho s ním vyřešit. Snaží se mu ve všem vyjít vstříc – přesadit od hlučného spolužáka, respektovat pomalejší tempo. Také ho vyvolává v předmětech, které mu jdou, aby mohl ukázat, co umí, a zažít úspěch.

- Spolupráce školy s rodinou

U žáka Z dochází k výborné spolupráci s rodinou. Když paní učitelka navrhla možnost vyšetření v poradně, rodiče nic nenamítali a snažili se vyšetření ihned zařídit. Není zde vůbec žádný problém s komunikací ohledně žáka. Rodiče paní učitelku v jejím přístupu podporují. Vzájemná komunikace je na velmi dobré úrovni. Škola žáka maximálně podporuje – umožňuje mu speciálně pedagogickou péči: intervence se speciálním pedagogem, zohledňuje jeho speciální potřeby a podporuje ho ve věcech, kde zažívá úspěch.

Doporučení

Z následujícího se prokazuje, že je především důležitý pedagog, který může svou iniciativou zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zásadní je umět své žáky pozorovat, vyhodnocovat jejich osobní vývoj vzhledem k nim samotným a zjišťovat, jestli kýžené pokroky dělají nebo ne. Pokud nedojde k žádnému posunu, je potřeba ihned zavést jinou intervenci. Avšak nejen pedagog, ale i spolupráce rodičů je v tomto případě žádaná. Pokud by rodiče nesouhlasili s vyšetřením nebo vypracováním IVP, žákův posun by nebyl tak markantní. Dále se ukázalo, že je důležitá součinnost se službami školního poradenského pracoviště, které škola nabízí. Speciálně pedagogická péče je u žáků s podpůrným opatřením 2. stupně často využívána, proto je nezbytné působení školního speciálního pedagoga na škole. Ten

dokáže s žákem náležitě pracovat, postupně ho rozvíjet v oblastech, které má oslabeny, a pozitivně ho motivovat do práce.

6.2.3 Poskytování 3. stupně podpůrného opatření vzhledem k dílčí výzkumné otázce 2.3

Poskytování 3. stupně podpůrného opatření je značně podobné 2. stupni. Výjimkou je navýšení počtu hodin pedagogické podpory, speciálně pedagogického předmětu a zajištění personální podpory v podobě asistenta pedagoga. Ten může být napsán na celou vyučovací dobu nebo pouze na několik hodin týdně, záleží na povaze postižení. V porovnání s 2. stupněm podpůrného opatření se postupuje stejně, akorát se ještě vyhodnocuje práce asistenta pedagoga. Pokud se žák na této škole nachází ve 3. stupni podpůrného opatření, může mít doporučeno několik hodin speciálně pedagogické intervence nebo několik hodin pedagogické intervence. Další možností je využívat speciálně pedagogickou intervenci, pedagogickou intervenci a ještě podporu asistenta pedagoga.

Příklad dobré praxe: Případová studie č. 3

Osobní a rodinná anamnéza

Dívce X je 12 let. Od narození má hypochondroplazii, jež je pro ni dost limitující v zařazení do kolektivu a i v jejím sebeurčení. Rovněž je u ní podezření na neurovývojové oslabení. V rodině se vyskytuje riziko depresivního ladění. V období předškolního věku došlo v její rodinné situaci k závažným tragédiím, kdy přišla o oba dva rodiče. Po těchto tragických událostech byla svěřena do pěstounské péče do rodiny své tety a jejího manžela, kteří ještě vychovávají své dvě vlastní dcery. Jednu o rok starší a druhou o tři roky mladší než je dívka X. Dle slov rodičů, i dívky X, spolu vycházejí dobře, jako běžné sestry. Všechny tři navštěvují stejnou školu. Dívka X má ještě další sestru z matčiny strany, se kterou nevyrůstala a která je již dospělá a studuje. Bohužel s ní není tak často v kontaktu, jak by si přála, z důvodu pestrého studijního života své sestry. Dále má ještě prarodiče mimo Prahu, za kterými velmi ráda jezdí, má ráda venkovský život a zvířata, o něž se může starat a hrát si s nimi. Svůj volný čas tráví nejraději tancováním při hudbě. Obavy jí dělají špatné známky nebo úmrtí další blízké osoby. Jednou by si přála být designérkou. Kromě PPP je ještě v péči klinického psychologa, dětské neurologa a v případě potřeby pedopsychiatra. Ohledně mezilidských vztahů mimo školu nemá žádného kamaráda. Je pro

ni těžké se začlenit do kolektivu: vrstevníci ji nepřijímají pozitivně, s mladšími si již nerozumí.

Školní anamnéza

Dívka X měla odklad školní docházky o dva roky, nastupovala až v osmi letech. Původně nastoupila do první třídy do Montessori školy, kde byly spojené první tři ročníky do jedné třídy. Zde však zůstala pouze do prvního pololetí z důvodu nespokojenosti jejích zákonných zástupců s paní učitelkou. Zjistili totiž, že došlo ke změně paní učitelky a ta novou situaci, bohužel, profesně nezvládala a nedokázala poskytnout žákům dostatečné vzdělání, například k výuce angličtiny se během půl roku vůbec nedostala. Toto byl hlavní důvod pro její zákonné zástupce pro přerazení dívky X na jinou školu. Později zjistili, že ani větší volnost a samostatnost v Montessori škole by pro ni nebyla vhodná. Díky výborným referencím a volnému místu na škole se rozhodli poslat dívku a ještě jejich starší dceru na druhé pololetí na školu se vzdělávacím programem Začít spolu, která je i blízko jejich bydliště. Od první třídy je pod dohledem PPP, protože, po dohodě školy s rodinou, byly u dívky X zaznamenány potíže v soustředění a zapamatování si učiva. Paní učitelka si všimla, že u ní dochází ke zhoršení pozornosti a tím i její výkon značně kolísá. Již od první třídy u ní byla potřeba intenzivní podpory, součástí její třídy byl asistent, jenž jí dopomáhal. Z vyšetření vyplynulo, že její rozumové schopnosti jsou v pásmu průměru a má velmi nízkou výkonovou motivaci a přetrvávající nezralost. Od té doby byla každý rok vyšetřena v PPP, protože její potíže stále přetrvávaly a ve vyšším ročníku s větším důrazem na výkon se stávaly obtížnějšími při jejím vzdělávání. Každý rok měla k sobě asistenta pedagoga, který se jí bohužel neustále měnil. Ve 4. třídě byla na základě doporučení z PPP doporučena do 3. stupně podpůrného opatření a byl jí vytvořen IVP, který počítal s pedagogickou intervencí 2x týdně a s využitím asistenta pedagoga. IVP dostala v souvislosti se svou zvýšenou unavitelností, psychomotorickým neklidem, pomalým pracovním tempem, neschopností snášet přílišnou námahu a zátěž, poruchou koncentrace, nevyzrálé percepce, oslabením krátkodobé sluchové paměti, pomalejším rozvojem matematických dovedností, specifickými obtížemi ve čtení a psaní. Bylo potřeba dopomoci jak ve školní, tak i sociální oblasti a s přijetím sebe samé. Z hlediska školní oblasti měla výrazné potíže v pracovním tempu, v udržení pozornosti na konkrétní úkon a oslabení v percepci. Velmi těžko zvládala psychickou a fyzickou zátěž, bez jakékoliv podpory nebyla schopna dokončit úkol nebo ho začít vypracovávat.

Současný stav

V současnosti je nadále dívka X vzdělávána v páté třídě na běžné základní škole s programem Začít spolu s využitím podpůrných opatření 3. stupně. Doporučena jí byla individuální integrace s personálním zajištěním asistentem pedagoga. Znamená to, že je stále vzdělávána podle IVP, jehož realizace je potřeba ve všech předmětech. Především v matematice, českém jazyce, anglickém jazyce a Člověk a jeho svět. Nyní má dokonce 2 asistenty pedagoga v průběhu celého týdne, protože se z kapacitních důvodů nenašel asistent pedagoga, jenž by u ní mohl být na celou dobu vyučování, jak potřebuje. Otázkou zůstává, jestli 2 různí asistenti pedagoga jsou pro ni vhodné. Má dysgrafii a dyslexii, což při psaní znamená, že píše, jak slyší. Složitější činnosti, kde je potřeba se zaměřit na více věcí najednou, je pro ni náročnější a nezvládá je bez pomoci. Velmi často odchází na toaletu, kde se zdržuje delší dobu, aby se na chvíli odreagovala, nemusela dále pracovat. Její unavitelnost nelze předvídat, může ji mít až od druhé hodiny nebo již na začátku výuky. V matematice má největší potíže, nedokáže si početní operace dobře představit. Především řešení slovních úloh jí dělá obrovské potíže, velmi často nerozumí zadání, nedokáže se soustředit. Není schopna si zadání přečíst. Zvládá sčítat, odčítat, násobit i dělit jednociferným dělitelem samostatně, někdy v pomalejším tempu. Dvojciferným dělitelem dokáže dělit pouze s velkou námahou a ve velmi individuálním tempu. Také má občas obtíže se samostatností, potřebuje vedení a podporu při výuce. Asistent pedagoga je dívce X po ruce po celou dobu vyučování, sedí u ní v lavici nebo obchází i jiné žáky ve třídě. Ve výuce ji pomáhají tabulky, přehledy, názornost a vědomí, že u ní někdo je a chce jí podpořit. Důležité je nezapomínat ji motivovat a odlehčovat situace, rozfázovat úkol na několik částí, respektovat její individuální tempo a přizpůsobovat se mu. Poskytovat jí možnost volby, aby si sama vybrala cvičení, které chce vypracovat. Diktáty, pětiminutovky a jiná kratší písemná ověřování znalostí píše s asistentem pedagoga individuálně nebo ve skupině s dalšími dětmi, jež potřebují také zvýšené zohlednění své práce, ve třídě u stolu, jenž je stranou. Zde asistent pedagoga poskytuje dostatek času na práci, opakuje jí zadání několikrát, zjišťuje porozumění zadání, umožňuje jí vypracovat jen část, vede ji ke zkontrolování své práce. Při testování dopomáhá asistent pedagoga zase s pochopením zadání a otázek, motivuje ji do práce, uklidňuje a respektuje její individuální pracovní tempo. Výsledek práce asistenta pedagoga se především projevuje v její pohodě, což ji umožňuje být více koncentrovaná na práci. Věnuje se jí dostatek času, paní učitelka ji vyvolává okamžitě, jakmile se přihlásí. „*A především ji pomáhá, když ji člověk pochválí,*

ocení se její snaha.“ [r.5ž] Nechává ji, aby si prožila úspěch. Je velká snaha ze strany pedagogických pracovníků ji neustále pozitivně začleňovat do třídního kolektivu, jak v rámci skupinových prací, práci ve dvojici, tak i o přestávkách. Ze školních předmětů nejvíc vyniká ve výtvarné výchově a také v českém jazyce, pokud se dokáže soustředit. Je ráda součástí třídy, třídního kolektivu. V mezilidských vztazích nemá ve školním prostředí problém v navazování kontaktů, ale spíše v nalezení stálého kamaráda. Jinak je oblíbená v kolektivu a všechny děti ji přijímají. Pokud potřebuje, např. se vyskytne problém, ihned jí přispěchají na pomoc. Do školy chodí někdy se strachem ze špatné známky, když se píše test, někdy se i objeví bolest hlavy nebo břicha.

- **Kategorizace podpůrného opatření:**

- **Metody:** Ve výuce se klade velký důraz na správné sezení při psaní, na využívání multisenzorického přístupu, zařazování uvolňovacích a aktivizačních cvičení, posilování koncentrace pozornosti, upevňování učiva hravou formou a trénování nezralých percepcí. Na podporu v českém jazyce a matematice je potřeba rozvoje početních a čtenářských dovedností a zajistit grafomotorická cvičení.
- **Úprava obsahu a výstupů vzdělávání:** Vzdělává se podle ŠVP, ale s využitím podpůrných opatření.
- **Organizace výuky:** Během vyučování respektovat pomalejší pracovní tempo, psychomotorický neklid a individuální grafický projev. Zařazovat krátké relaxační chvíle a aktivizační cvičení. Motivovat do práce. Pokyny jsou opakovány stručně a zřetelně, ukazovány názorně. Poskytování velké názornosti při výkladu – modelování, manipulace, třídění. Využívání názorných pomůcek, přehledů, tabulek. Při zadávání úkolů převést do dotykové roviny – ukázat, navázat oční kontakt. Při velké nepozornosti se zaměřit pouze na stěžejní učivo, zredukovat jen na části. Potřeba dopomoci asistentem pedagoga, pokud se jedná o samostatnou práci. Poskytovat žákyni častější pozitivní zpětnou vazbu. Měla by být součástí skupinových prací nebo prací ve dvojicích.
- **Intervence školy:** Personální zajištění asistentem pedagoga po celou dobu výuky. Z důvodu nemožnosti sehnat jednoho asistenta pedagoga na plný úvazek, má dívka v průběhu výuky dva asistenty pedagoga na částečné

úvazky. Dále jí škola poskytuje pedagogickou intervenci, kdy žákyně dochází dvakrát týdně na hodinu k paní učitelce, jež s ní individuálně pracuje. Obě dvě to považují za smysluplné a užitečné. Žákyně se na pedagogickou intervenci těší a vyhovuje jí, že se paní učitelka věnuje pouze jí.

- **Hodnocení:** Při hodnocení zreflektovat to, co stihne dívka X vypracovat. Dívat se na obsahovou stránku, nehodnotit chyby, které vyplývají z její poruchy a nepozornosti. Zaměřit se na proces nebo dílčí části, ne jen na výsledek. Nechat žákyni zažít úspěch. V případě písemného prověřování učiva a testování poskytnout dostatek času, zjistit, jestli žákyně rozumí zadání a smyslu otázek, zredukovat množství, možnost provádět test na etapy.
- **Pomůcky:** V rámci vyučování nevyužívá žádných speciálních nebo speciálně pedagogických pomůcek. Je potřeba jí poskytovat názorné pomůcky, přehledy a tabulky, papíry s názornou ukázkou učiva, modely.

- Přístup pedagoga

Paní učitelka si na žákyni cení její citové vřelosti. Přijímá žákyni pozitivně, snaží se ji zapojovat do průběhu výuky i třídního kolektivu. Během výuky jí dává možnost volby, respektuje její potřeby, jež zohledňuje při plánování výuky a hodnocení její práce. Poskytuje žákyni individuální přístup, který se vyznačuje tím, že ji nechává pracovat v pomalejším tempu, dává jí možnost vypracovat pouze část úkolu, volí pro ni takové činnosti, které zvládne i samostatně bez asistenta pedagoga, snaží se ji diferenciovat učivo zkrácenou formou pracovních listů, individuálně s ní dopracovává aktivity, jež při hodině nestihla. Žákyně si pomoc paní učitelky chválí. „*Dobře, protože mi to vysvětlí a pak to víc pochopím.*“ [r.10ž] Při vysvětlování látky se snaží využívat multisenzorický přístup. Zohledňuje její specifické potřeby a respektuje její pomalejší pracovní tempo. S asistentem pedagoga se paní učitelka radí, vyhodnocuje s ním průběh vyučování a plánuje výuku na další dny. V první řadě komunikuje s rodiči po emailu, jinak poskytuje jak konzultace rodič-učitel-žák, tak i individuální konzultace v případě potřeby. Ve vyučování se podle IVP řídí po celou dobu. Holčička X je podle ní „*platný člen toho kolektivu.*“ [r.3ž]

- Spolupráce školy s rodinou

Rodina se školou spolupracuje intenzivně. Přínosy školy shledávají zákonní zástupci ve vzdělávacím programu. „*Výhody určitě vidím v tom programu Začít spolu...*“ [r.6ž] Na začátku se vyskytl problém, že dívka X musela doma dodělovat nepřehledné množství cvičení, které nestíhala ve škole. Po konzultaci paní učitelky s rodiči se vše vysvětlilo a vyřešilo ke spokojenosti obou stran. Rodiče pravidelně docházejí na společné třídní schůzky nebo konzultace rodič-učitel-žák, jež probíhají dvakrát ročně. Jedná se o osobní setkání, kde se mohou probrat všechny individuální záležitosti. Nyní doma s dívkou X dělají domácí úkoly, procvičování potřebné látky nestíhají. Nejčastěji s ní pracuje maminka, s angličtinou jí pomáhá otec. V některých případech si zvládá dívka X udělat domácí úkoly sama, rodiče je pak zkontrolují a proberou s ní, čemu nerozuměla. V současné době se však situace doma ohledně školní práce stala neúnosnou pro dívku X i její rodiče. Dochází u ní k pláči až k výbušným stavům. Proto rodiče zvažují, že by dívku X, buď od 2. stupně ZŠ nebo již v průběhu 2. pololetí, poslali na Waldorfskou školu speciální, kde je méně žáků ve třídě, nepotřebovala by asistenta pedagoga a byla by hodnocena pouze slovně.

Doporučení

V rámci naplňování inkluzivních principů se u dívky X snaží nevyřazovat ji z kolektivu, neustále ji začleňovat do třídního kolektivu skupinovou prací nebo individuální prací, ale pořád ji nechávat být součástí třídy. Dalším rozhodujícím faktorem je výběr vhodného asistenta, jenž si s pedagogem rozdělí práci, společně naplánují hodiny a proberou spolu významné okamžiky dne, které je potřeba zhodnotit. I pedagogická intervence jako součást využívání podpůrných opatření je shledávána jako funkční a potřebná. Navíc forma konzultace rodič-učitel-žák napomáhá k individuálnímu přístupu k rodině a k sebehodnocení žáka a jeho uvědomění, co je potřeba zlepšit, co mu jde a jaké cíle si má dát na další pololetí. Vzájemná spolupráce školy s rodiči je zásadní, aby inkluze mohla fungovat a žák byl efektivně zařazen do vyučování.

7 Závěry výzkumu

Záměrem výzkumného šetření bylo poukázat, jakým způsobem vybraná ZŠ s programem Začít spolu poskytuje podpůrná opatření a naplňuje inkluzivní vzdělávání z pohledu vedení školy, školního psychologa a případových studií dobré praxe. Závěry z výzkumného šetření prokázaly, že vzdělávací program Začít spolu je svou podstatou zaměřen na všechny žáky a jejich individuální potřeby, a tudíž je programem, jenž inkluzi napomáhá a vítá ji. Interpretace výzkumné otázky č. 1. ukázala, že se škola s programem Začít spolu snaží inkluzivnímu vzdělávání napomoci z různých stran. Nejen vzdělávacími kurzy, ale i odborným rozšířeným školním poradenstvím, jež se skládá ze školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce, metodika prevence a dokonce i koordinátora žáků s OMJ, jejichž kompetence jsou pro zajištění kvalitního inkluzivního vzdělávání podstatné. Bylo zjištěno, že každý z nich svou odborností přispívá ke snadnému naplnění inkluzivních principů a poskytování podpůrných opatření. Cílem školy je poskytnout pedagogům a všem žákům dostatečné zázemí pro jejich rozvoj, pedagogům usnadnit práci s žáky a žákům zpřístupnit vzdělání v co nejvyšší míře. Toho dosahuje především otevřeností ke spolupráci s rodinami svých žáků, snahou o vzájemnou komunikaci postavené na důvěře a respektu. Hlavní zásluhou této školy je zajištění individuálních potřeb pro každého žáka, zformování asistentské podpory v nižších ročnících, i když to na jiných školách nebylo obvyklé, vždy dokázala nalézt finanční prostředky na pokrytí nákladů a zajištění jejich potřeb. V současnosti, na základě legislativy, využívá služeb asistentů pedagoga, na které je připravena z hlediska financování, vymezení kompetencí a spolupráce s pedagogickým sborem. Především se škole osvědčilo najímat takové pedagogy, kteří jsou otevření novým inovativním podnětům a dokáží respektovat individuální potřeby každého žáka. Avšak program Začít spolu není vhodný pro některé žáky s výchovnými problémy a poruchami chování, jejich potíže tento program naopak svou strukturou umocňuje. Dle zkušeností této školy se ukázalo, že program Začít spolu je pro ně nevyhovující svou možností volby a velkým důrazem na spolupráci v centrech aktivit.

Z interpretace výzkumné otázky č. 2 bylo zjištěno, že zajišťování podpůrných opatření se uskutečňuje na základě aktuálních legislativních opatření. Vše probíhá v součinnosti pedagoga, ŠPP, ŠPZ, rodiny a samotného žáka. Podstatné je, že žák není v žádném případě vyčleňován z třídního kolektivu, vždy je aktivně zapojován do výuky,

při plánování, během výuky a hodnocení jsou zohledňovány jeho specifické potřeby, které jsou pedagogem i ŠPZ pravidelně předmětem zkoumání a vyhodnocování. Z výzkumu vyplývá, že bez vzájemné a efektivní spolupráce mezi všemi těmito aktéry by nemohlo dojít k účinnému poskytování podpůrných opatření. Dalším rozhodujícím faktorem se prokázala nutnost efektivní spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga, který může svou náplní práce být velkým přínosem pro třídu. Pedagogická intervence a speciálně pedagogická intervence se na škole zavedly snáze díky rozšířenému poradenskému pracovišti a díky ochotě ze stran pedagogů. Mnoho žáků jich využívá a z příkladů dobré praxe se zjistilo, že jsou prospěšné pro naplňování podpůrných opatření. Žáci mají možnost se rozvíjet podle svých potřeb nebo si projít školní látku znovu a důkladněji. Program Začít spolu svou snahou o rodinnou spolupráci výrazně přispívá k inkluzivnímu vzdělávání. Do toho spadají konzultace rodič-učitel-žák a sebehodnotící se formuláře. Pokud je spolupráce školy a rodiny funkční, je větší pravděpodobnost, že se inkluze žáka stane úspěšnou.

Z obou interpretací vyplynulo, že zásadním prvkem pro naplňování podpůrných opatření a tím i inkluzivního vzdělávání je pedagog, jenž dokáže svým pedagogickým umem, povahou, předpoklady a smýšlením rozvíjet schopnosti a dovednosti u každého žáka dle jeho potřeby a zajistit mu tak adekvátní podmínky pro vzdělávání. Pokud je učitel pozitivně nastaven na inkluzivní vzdělávání, dokáže tyto podmínky zajistit i v jiných vzdělávacích programech. K tomu, aby pedagog mohl podmínky vytvářet, je však potřeba dostatečně podporující zázemí na škole, motivující vedení školy a odborné poradenské pracoviště, kteří ho vedou v práci a podporují ho.

Hlavním doporučením pro ostatní školy, aby mohlo inkluzivní vzdělávání být funkční a účinné, je zajistit spolupráci mezi všemi aktéry: pedagogem, asistentem pedagoga, vedením školy, ŠPP, ŠPZ, žákem a rodinou. Další významnou radou je výběr vhodných respektujících pedagogů či jiných pedagogických pracovníků a v jejich práci je podporovat. Tato podpora může být formou rozšířeného školního poradenského pracoviště, což se shledalo jako velice účinné, vzdělávacími kurzy, ale i poskytováním podpůrných opatření vzhledem k současné legislativě. Dále je také potřeba, aby škola zhodnotila v součinnosti s odborníky ŠPZ, jestli je inkluze konkrétního žáka na škole možná, aby se mohl rozvíjet podle svých potřeb a nebylo mu naopak přitíženo. Podstatné je žáka nevyčleňovat a zapojovat ho do dění třídy a školy.

Závěr

Diplomová práce si kladla za cíl prozkoumat způsoby podpory inkluzivního vzdělávání v programu Začít spolu. Snahou bylo vytvořit ucelený obraz dané problematiky, který by poskytl přínosná data zejména pedagogům, kteří se chtějí dozvědět více o inkluzivním vzdělávání, programu Začít spolu nebo klíčových elementech současné legislativy zaměřené na inkluzivní vzdělávání, ale i rodičům, kteří uvažují o zařazení svého dítěte do programu Začít spolu, či jiným odborníkům, jež mají zájem o toto téma.

Teoretická část se zabývala vymezením klíčových bodů inkluzivního vzdělávání a jeho vývojem v celosvětovém měřítku a v českém prostředí pro ucelenější pochopení inkluzivní problematiky. Mimo jiné zde byl popsán rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze, které se často zaměňují. Z finského vzdělávacího systému je inspirativní velký důraz na spolupráci všech aktérů, kterou program Začít spolu také akcentuje. V kapitole profil inkluzivního pedagoga se nabízelo porovnání dvou významných dokumentů: Profil inkluzivního pedagoga od Evropské agentury s publikací Kompetentní učitel 21. století, podle kterého pracuje program Začít spolu. Po srovnání byla nalezena obdobná východiska, hlavní zásady pro pedagoga v programu Začít spolu se shodovaly s požadavky na inkluzivního pedagoga. V souvislosti s tím se dá program Začít spolu považovat za inkluzivní. Podrobněji se inkluzivnímu pojetí v programu Začít spolu věnuje třetí kapitola, kde jsou popsány zřetelné shody s inkluzivními principy. Dále se teoretická část zabývala analýzou hlavních aspektů současné legislativy na podporu inkluzivního vzdělávání: asistentem pedagoga, systémem poradenských služeb ve školství a vyhodnocení podpůrných opatření, jež poskytly podklady pro zmapování podpůrných opatření na vybrané ZŠ pro praktickou část. Všechny cíle stanovené pro teoretickou část byly splněny.

Záměrem praktické části bylo zmapování podpůrných opatření na vybrané ZŠ s programem Začít spolu a zformulování doporučení pro funkční inkluzi pro jiné školy. V rámci výzkumného šetření se podařilo naplnit tento cíl prostřednictvím interpretací dvou hlavních výzkumných otázek pomocí polo-strukturovaných rozhovorů se zástupkyní školy a školním psychologem a detailními kazuistikami ke každému stupni podpůrného opatření, které se na škole vyskytuje. Po realizaci výzkumu na vybrané ZŠ s programem Začít spolu bylo zjištěno, že škola využívá mnoho způsobů, jak inkluzivní vzdělávání na škole podporovat: od vzdělávacích kurzů po rozšířené odborné ŠPP. Dále si zakládá na asistentké podpoře a spolupráci asistentů pedagoga s pedagogickými pracovníky. Na

základě výsledků z výzkumného šetření vyplynulo, že dochází ke shodě implementace podpůrných opatření mezi školou s programem Začít spolu s aktuálním zněním vyhlášky č. 27/2016 Sb., na což škola využívá mnoho prostředků, jak inkluzivní vzdělávání podpořit. Z toho vyplývá, že ostatním školám by mělo být doporučeno zajištění kvalitních pedagogických pracovníků, kteří jsou s myšlenkou inkluzivního vzdělávání ztotožnění, mají zájem o poskytování individuálního přístupu ke každému žákovi, a především jejich odborné vedení při práci a zajišťování inkluzivních podmínek ze strany vedení školy a specialistů ze systému poradenských služeb ve školství.

Shoda teoretické části s praktickou částí se ukázala ve významu pedagoga, jenž byl v obou případech zaznamenán jako nejdůležitější nositel inkluzivního vzdělávání. Dále se prokázalo, že na zajištění podpůrných opatření (Michalík a kol., 2015, Mertin, 2017) je potřeba metodického vedení a spolupráce pedagogických pracovníků s poradenskými specialisty. Rovněž vyplynulo, že účinnost podpůrných opatření je možná tehdy, když jsou systematicky zaváděna a pravidelně kontrolována odborníky. V souvislosti s odbornou literaturou (Němec, 2016, Kendíková, 2017) se ve výzkumu ukázalo, že působení asistenta pedagoga ve třídě a jeho spolupráce s pedagogem je přínosem. Na základě literatury (Kargerová a kol., 2011, Babanová a Škardová 2018) výzkumné šetření potvrdilo, že program Začít spolu nese hlavní znaky inkluzivního vzdělávání a celý svůj koncept má založen na inkluzivním vzdělávání. A to jak z hlediska plánování výuky a průběhu výuky, tak i hodnocení. Pedagog posuzuje každého žáka jednotlivě, snaží se mu vyjít vstříc, zapojovat všechny žáky do co nejvíce činností a přizpůsobovat výuku jejich individuálním potřebám. Navíc pedagog podporuje respektující a podnětné prostředí, vytváří adekvátní podmínky a vyzdvihuje žáky v oblastech, kde jsou úspěšní. Z teoretické i praktické části vyplynulo, že zásadním jevem pro zajištění inkluzivního vzdělávání je koordinace a spolupráce pedagogických pracovníků, rodiny a odborných poradenských pracovišť.

Všechny výsledky a zkoumání byly pro mou budoucí profesi velmi přínosné. Hlubší prozkoumání problematiky mi umožnilo širší vhled do pedagogické profese a dospěla jsem ke zjištění, že osobnostní a kvalifikační předpoklady pedagoga a jeho přístup k inkluzi velice ovlivňují výuku a mohou přispět nebo naopak zamezit účinnému a systematickému naplňování inkluzivního vzdělávání. Nejde tedy jen o vzdělávací program, který se k inkluzi může více přiklánět a více jí otevírat dveře, ale především o samotného pedagoga a jeho vnímání žáků a jejich potřeb. Domnívám se, že obzvlášť pro začínající učitele je

vybraná škola s programem Začít spolu ideálním pracovištěm, kde získají dostatečnou podporu v začátcích své profese v oblastech metodického vedení, poradenství, asistentské podpory a inkluzivního vzdělávání. Na základě zjištěných dat z teoretické i praktické části nacházím velkou inspiraci v programu Začít spolu, jehož strukturu a přístup k pedagogovi oceňuji a domnívám se, že jeho pojetí může posouvat žáka, ale i učitele dál.

Dle východisek z teoretické a praktické části byl splněn hlavní cíl diplomové práce. Vyplynulo, že program Začít spolu poskytuje velké množství prostředků a způsobů, jak inkluzivní vzdělávání podporovat. Jedním z nejdůležitějších opatření je podpora vzájemné spolupráce školy, rodiny, pedagogických pracovníků a specialistů z odborných pracovišť.

Seznam použitých zkratk

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
IVP	individuálně vzdělávací plán
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SŠ	střední škola
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a po praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BOOTH, T. and M. AINSWORTH. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education, 2002. ISBN 1-872001-18-1.

DOLEŽILOVÁ, Veronika. Od jakého okamžiku jsou školy povinny poskytovat podpůrná opatření? *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2017, **14**(4), 17-19. ISSN 1214-8679.

FELCMANOVÁ, Lenka. Zhodnocení prvního roku zavádění změn v podpoře vzdělávání žáků se SVP. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2018, **15**(5), 41-44. ISSN 1214-8679.

FLORIAN, Lani, BLACK-HAWKINS, Kristine and Martyn ROUSE. *Achievement and Inclusion in Schools*. Second edition. London: Routledge, 2017. ISBN 978-1-138-80900-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-262-0982-9.

CHVÁTALOVÁ, Helena. Žáci se SVP mají právo na podpůrná opatření. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2017, **24**(7), 12-13. ISSN 1210-7506.

- KALEJA, Martin a Eva ZEŽULKOVÁ. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. ISBN 978-80-7464-840-3.
- KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KARGEROVÁ, Jana a kol. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step Česká republika, o. s., 2011.
- KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4681-3.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I. Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta Publishing, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.
- KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? 2. vydání*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.
- KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem I. třídou*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- KREJČOVÁ, Lenka. Individuální vzdělávací plán. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 3(1), 14-16. ISSN 2336-3436.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

- KVĚTOŇOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.
- LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: Didaktické otázky vyučování orientované na dítě*. 1. vydání. Pelhřimov: Dobrá voda, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MERTIN, Václav. Podpůrná opatření. *Řzení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2017, **14**(1), 10-11. ISSN 1214-8679.
- MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny and Integrace je když...* Vsetín: Základní škola Integra, 2002. ISBN 80-238-988ř-X.
- MICHALÍK, Jan a kol. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-44-4769-8.
- MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
- MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0749-3.
- NĚMEC, Zbyněk. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2016. ISBN 978-80-905807-3-2.
- PÍŠOVÁ, Michaela, DUSCHINSKÁ, Karolína a kol. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.
- SVOBODA, Zdeněk a kol. *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Jana Evangelisty Purkyně, 2015. ISBN 978-80-7414-963-4.

SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST. *Strategický management inkluzivní školy*. Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3.

ŠVARŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí: aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTOVÁ, Lidmila a kol. *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-710-6.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-071-9.

VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-357-5.

Vzdělávání učitelů k inkluzi: Profil inkluzivního učitele. Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. ISBN 978-87-7110-338-0.

WEBSTER, Rob a kol. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special needs. *European journal of special needs education*. Chichester: John Wiley, 2010, **25**(4), 319-336. ISSN 0885-6257.

WOOLLEY, Richard. *Understanding inclusion: core concepts, policy a practice*. London: Routledge, 2018. ISBN 978-1-138-24167-1.

Internetové zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, 2015, [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 20. 10. 2018]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

BABANOVÁ, Anna a Monika ŠKARDOVÁ. *Potřebujeme, aby učení dávalo smysl všem aneb jak inkluze a integrace fungují ve školách*, červen 2018, [online] Integrace a inkluze ve školní praxi. [cit. 30. 10. 2018]. Dostupné z: http://www.zacitspolu.eu/images/files/2018_inin.pdf

BEE. *Bee in Finland*. 30. 10. 2012, [online] [cit. 5. 2. 2019]. Dostupné z: <https://beeinfinland.wordpress.com/2012/10/30/a-special-needs-school-in-finland/>

Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření. 2017, [online] Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 13. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/charakter-podpory-i-stupen-podpurnych-opatreni>

Členění činností a poskytování školských poradenských služeb mezi PPP a SPC. 2017, [online] Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 13. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cleneni-cinnosti-a-poskytovanych-skolskych-poradenskych>

Co chcete vědět o finském školství II. – O vzdělávání z hlediska perspektivy rovnosti a spravedlnosti. 22. 8. 2013, [online] EDUin: Informační centrum o vzdělávání. [cit. 5. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/co-chcete-vedet-o-finskem-skolstvi-ii-o-vzdelavani-z-hlediska-perspektivy-rovnosti-a-spravedlivosti/>

Finnish education in a nutshell: Education in Finland, 2012, [online] Helsinki: Ministry of Education and Culture. [cit. 5. 2. 2019]. ISBN 978-952-13-6335-1. Dostupné z: <https://toolbox.finland.fi/life-society/finnish-education-nutshell-2017/>

NĚMEC, Zbyněk. *Jak změnila čerstvá novela vyhlášky profesí asistentů pedagogů? Jednoznačně k horšímu*, 2018, [online] Praha: Nová škola, o. p. s. [cit. 20. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/jak-zmenila-cerstva-novela-vyhlasky-profesi-asistentu-pedagoga-jednoznacne-k-horsimu>

PEARPOINT, Jack a Marsha FOREST. *Inclusion: It is about change! In: inclusion.com* [online]. [cit. 14. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>

Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, 1994, [online] Národní ústav pro vzdělávání [cit. 20. 10. 2018]. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990, [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 21. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37971>

TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. *Metodické vedení asistenta pedagoga*, 8. 1. 2017, [online] Praha: Verlag Dashöfer [cit. 23. 1. 2019]. Dostupné z: https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/metodicke-vedeni-asistenta-pedagoga-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Er6qt7tbGmpyoYaLNloFkO4/?uri_view_type=5

Citovaná legislativa

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2015 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 8. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 8. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 10. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 8. 2. 2019]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Ústní podání informací

Colin Newton a Derek Wilson, odborníci na inkluzivní vzdělávání z Velké Británie. Na přednášce s názvem Klíč k inkluzi na UK v Praze 23. 10. 2018.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu pro respondenty

Příloha 2 – Vzor informovaného souhlasu pro zákonné zástupce zkoumaných žáků

Příloha 3 – Ukázka přepisu rozhovoru se zástupkyní vybrané školy

Příloha 4 – Ukázka přepisu rozhovoru se školním psychologem

Příloha 5 – Ukázka přepisu rozhovoru s asistentem pedagoga č. 1 ohledně žáka X

Příloha 6 – Ukázka přepisu rozhovoru s asistentem pedagoga č. 2 ohledně žáka Y

Příloha 7 – Ukázka přepisu rozhovoru s pedagogem ohledně žáka Z

Příloha 8 – Ukázka přepisu rozhovoru se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně žákem Z)

Příloha 9 – Ukázka přepisu rozhovoru se zákonným zástupcem (konkrétně žákem X)